ÁTICA UNIVERSIDADE

PAULO GHIRALDELLI JR.

Filosofia da Educação

Filosofia da educação

PAULO GHIRALDELLI JR.

Livre-docente em História da Educação Brasileira
pela Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Doutor e mestre em Filosofia pela
Universidade de São Paulo (USP)

Doutor e mestre em Filosofia e História da Educação pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Diretor e professor do Centro de Estudos
em Filosofia Americana (Cefa)

Sumário

Apresentação

Este livro de filosofia da educação é diferente dos outros. Ele é dirigido a um leitor especial. Qual? Aquele que está cansado de ser tratado sem o carinho que um leitor interessado em filosofia e em educação merece.

Não raro, o bom leitor é desconsiderado. Como isso ocorre? De duas maneiras. Primeira: quando a filosofia da educação é transformada em didática ou pedagogia, em livros que dizem que são de filosofia da educação, mas que, na verdade, não possuem nenhuma reflexão filosófica nem pertencem ao campo de conversação da filosofia. Segunda: quando a filosofia da educação é vista a partir de pequenos trechos daquilo que os filósofos disseram a respeito de pedagogia e/ou educação. Nesse caso, às vezes a intenção era a de produzir uma espécie de história da pedagogia, não propriamente filosofia da educação. No entanto, esse tipo de texto termina também sendo insuficiente como história.

O leitor inteligente, aqui, não vai se irritar. Ele vai entrar efetivamente no campo da *filosofia da educação.* Este livro é, sem dúvida, um manual. É um livro de estudo e para estudo. Mas não é um livro para o estudante que acredita que manual seja dicionário. Nada disso. Aquele estudante que imagina que estudar é colecionar definições e noções, não vai nunca entender filosofia. Filosofia da educação, muito menos. Procurar definições e noções é uma das atividades de estudo. Portanto, ter um dicionário de filosofia à mão, na leitura deste livro e nos estudos em geral, é sempre útil – necessário mesmo. Este livro não foi feito para substituir o dicionário, foi feito para levar o aluno a se envolver com a filosofia da educação de modo que, ao terminar a leitura, um novo universo lhe tenha sido aberto. Um universo que deve servir para duas coisas, no mínimo: se quiser, o estudante poderá aprofundar

os estudos nessa bela área – porém tão maltratada por filósofos "de carteirinha" e por educadores dogmáticos ou simplesmente pouco afeitos às letras; poderá, também, utilizar o livro para efetivamente construir sua própria filosofia da educação e sua pedagogia e, assim, melhorar sua condição como professor ou como diretor de escola ou como quem precisa lidar com política educacional e assim por diante.

Volto a dizer: este livro não é de história da pedagogia nem mesmo de história da filosofia da educação. É um livro de filosofia da educação. Ele lida com filosofia da educação. Ter um conhecimento erudito sobre todas as escolas filosóficas e saber o que elas disseram sobre pedagogia ou educação pode ser interessante, mas, em geral, é inútil. Ter uma reflexão temática, pertencente à filosofia e à filosofia da educação, mas não entender o que é feito no momento atual em filosofia da educação é outra coisa inútil. Ter uma doutrina em filosofia da educação sem olhar para outras também não ajuda. Nem tema, nem história, nem posição exclusivista, mas filosofia – filosofia da educação. É isso que o livro contém.

Este livro mostra como a filosofia da educação nasceu. Quais os paradigmas principais da filosofia da educação. Por qual razão tivemos uma crise em filosofia da educação e, enfim, como as escolas contemporâneas de filosofia deram ou não instrumentos para nós respondermos a tal crise. Sim, "para nós respondermos", foi o que eu disse. Estou evocando aqui o "nós" propositalmente. Pois, de fato, não há, neste livro, autores que, tendo lido os grandes filósofos, tentaram "aplicar" o que disseram à pedagogia e à educação. Nada disso – o que há aqui é filosofia da educação *mesmo*. Isto é, aqui, cada escola filosófica é mostrada naquilo que apresenta como filosofia da educação. Se o leitor achar que pode tirar outras filosofias da educação das mesmas escolas que apresentei aqui, que escreva seu livro. Se ficar bom, não só lerei, mas recomendarei. Se não ficar bom, se contiver erros, vou continuar indicando este aqui. Este, eu garanto, está correto. Pode ler. Pode estudar. O que aprender aqui vai ser útil. Filosofia é algo útil. Filosofia da educação, também.

Paulo Ghiraldelli Jr., filósofo
Cidade de São Paulo, em 12 de junho de 2006.

1

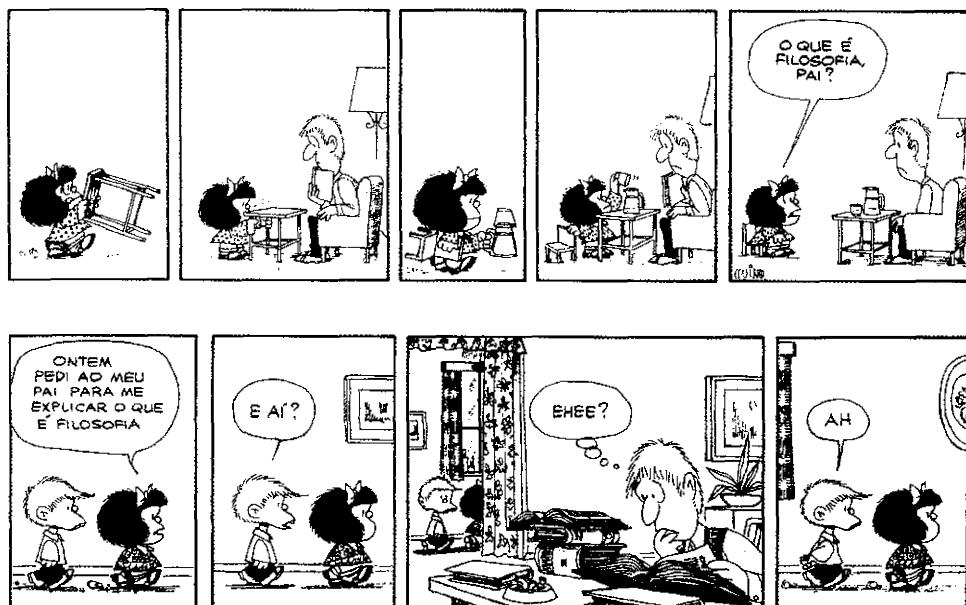
Conceitos básicos: filosofia, filosofia da educação e pedagogia

Neste capítulo você conhecerá os "conceitos básicos" da filosofia e da filosofia da educação. Tomará contato com o modo correto de relacionar filosofia e filosofia da educação. Ficará sabendo o que é de domínio da filosofia da educação e o que é da responsabilidade da pedagogia. Encontrará as diferenças entre pedagogia, didática e educação. Especificamente, aprenderá a distinção essencial entre as filosofias da educação, que é aquela traçada entre a filosofia fundacionista e a filosofia justificacionista.

O que é filosofia?

O que é filosofia? Quino[1], o cartunista argentino criador da Mafalda, nos dá um bom ponto de partida.

Mafalda prepara o ambiente para fazer a pergunta "o que é filosofia?" e ouvir a resposta. O modo como ela monta a cena mostra que espera uma

1. Quino (nascido em 1932) tornou-se um bom leitor do filósofo espanhol José Ortega y Gasset (1883-1955). Suas tiras possuem um grande fundo filosófico e histórico, e muitos de seus personagens estão intimamente ligados à história da Argentina, sua pátria. Para mais informações veja a *home page* oficial em: <www.clubcultura.com/clubhumor/quinoweb/>. Acesso em: 9 maio 2006.

boa preleção do pai. Mesmo que ele opte por um longo estudo antes da preleção tão esperada, ainda assim Mafalda não vê nenhum motivo para dizer-lhe "deixe pra lá". Ela aguarda a resposta – aguarda mesmo! Há duas situações que devemos observar nas tiras: 1) Mafalda espera uma resposta longa e complexa; por isso, já de início, vem com cadeira e água; 2) ao mesmo tempo, acredita que a resposta é simples e talvez nem muito longa; espera que uma criança – e Mafalda sabe que é criança – possa entender "o que é filosofia"; mesmo vendo o pai estudar para dar a resposta, ela não desiste. Mais cedo ou mais tarde o pai deverá dizer algo que uma criança possa entender. Observe as duas tiras. Percebeu o que eu quis dizer? Olhe novamente. Se você compreender essa atitude da Mafalda, então deu um bom passo na direção da filosofia.

O que é a filosofia? Uma atividade do filósofo – certamente. Afinal, de quem seria? E é uma atividade complexa e simples ao mesmo tempo. Estou me contradizendo? Cuidado: o que quero dizer é que é preciso ser perspicaz para entrar na filosofia, ser capaz de um bom tirocínio para suportar investigações não muito fáceis; mas ao mesmo tempo é necessário guardar uma boa dose de ingenuidade na alma, pois parte das perguntas da filosofia não é para os "sabidões", é para aqueles que se deslumbram com o mundo – são coisas simples.

A filosofia é simples na medida em que fala sobre situações, pessoas, acontecimentos, conversas, romances, músicas, desenhos, filmes, novelas, futebol, negócios etc., notando nisso tudo o que em geral não só não é notado, mas o que quase todos não encontram motivos para notar. A filosofia fala sobre o *banal*. A filosofia é também complexa, pois falar sobre o banal leva à desbanalização do banal. Desbanalizar o banal? Sim! Eis aí a atividade da filosofia; uma atividade que termina na produção de um discurso que tem lá suas sofisticações e seus requintes – seus vários pontos de vista. Daí a existência de uma variedade de métodos de abordagem de tópicos filosóficos e o surgimento de muitas "escolas filosóficas".

Mas o que é o banal?

O banal é tudo que é corriqueiro. Todavia, o banal não nos remete exclusivamente a situações e coisas corriqueiras, e sim ao que não damos importância em nossa vida cotidiana. O banal é aquilo que a maioria das pessoas está acostumada a aceitar como *o que está aí*, o estabelecido, aquilo sobre o qual é descabido ter curiosidade ou o que parece loucura querer mudar. Muitos dizem: o trivial.

Note a figura a seguir.

Notou? Viu Mafalda agindo como filósofa? Ela adora fazer perguntas sobre coisas banais, isto é, coisas e situações que são vistas como aquilo a respeito do que não devemos nos preocupar, pois, como muitas pessoas comentam, "desde que o mundo é mundo é assim mesmo". Todavia, o filósofo é aquele que não se deixa levar facilmente pelo convite à passividade, por um enunciado do tipo "é assim mesmo". O filósofo é aquele que ouve o "é assim mesmo" e, em seguida, já começa a pensar que talvez seja o caso de perguntar "deve ser assim mesmo?"

Na conversa entre Mafalda e a mãe, a pobreza surge como tema. Por que existem os pobres? – é o que Mafalda quer saber. A mãe engasga. Talvez ela,

a mãe, nunca tenha pensado seriamente no assunto. Talvez não queira pensar. Pode ser que tenha pensado, mas nunca tenha imaginado seriamente que há *causas* para a pobreza. Ou ela – quem sabe? – nem sequer possa sonhar com um mundo sem pobres. E então, se assim é, para ela a idéia da pobreza não é compatível com a pergunta de Mafalda. Parece esquisito querer encontrar *razões* para a pobreza, uma vez que a pobreza é algo "que está aí". Como diriam alguns: pergunta de criança. Ou como diriam outros: pergunta de maluco. Ou ainda outros: pergunta de filósofo.

Mafalda não vê o engasgar da mãe e as reticências como uma situação de alguém que não tem resposta ou que estranha ter que encontrar uma resposta. Ao contrário, ela acredita que *há* uma resposta para sua pergunta. Ela se prepara para uma resposta. O engasgar da mãe a leva a achar que o adulto está se preparando para uma grande resposta. "Não imaginei que minha pergunta fosse tão interessante" – Mafalda diz. O pigarrear e a entonação da mãe dão o fio da meada para Mafalda: o que se imaginava banal não é banal!

Veja uma situação semelhante, mas com um detalhe diferente, introduzido por Susanita.

Viu a resposta de Susanita? O passeio de Mafalda com Susanita, sua amiga, mostra outra situação de tratamento do banal. Se os pobres causam dor na alma de Mafalda, para Susanita isso teria uma solução fácil: bastaria que eles fossem retirados das ruas. Não deveriam ser retirados como pessoas que poderiam ter algo a fazer, algo no que trabalhar, de modo a não serem tão pobres; deveriam apenas ser retirados, tais como objetos – aquilo que não teria de ser posto sob a vista de quem está ali para simplesmente passear. O mundo de Susanita não é um mundo de pessoas, é um mundo onde tudo tem o aspecto de vitrine de loja. Tudo está ali para ser bonito ou feio, de modo que possamos escolher. Os pobres, ali mostrados, são feios. Quem levaria aquele

tipo de mercadoria para casa? Ninguém. Então, estão apenas estragando a "vitrine da cidade", estão causando dano na paisagem.

A dor na alma de Mafalda é um sentimento que o banal lhe provoca, um sentimento que Susanita não tem, ao menos não do modo como Mafalda o tem. Pois para Susanita o banal – a pobreza – é *de fato* banal. A curiosidade de Mafalda pela origem da pobreza é a maneira pela qual ela desperta diante do banal. O banal começa a deixar de ser banal para Mafalda. Ela não se conforma com a hipótese de que não existem *causas* para a pobreza. Não aceita que não existam *razões*, ou, mais acertadamente, boas razões para a pobreza existir, uma vez que, em sua cabeça, há razões de sobra para a pobreza não existir.

O que é banal (ou quase) para sua mãe, e para Susanita – ainda que de modo diferente –, já não é banal para Mafalda. Ela está *estranhando* que algumas pessoas tenham de existir como pobres. Está *admirada* com a situação que leva a pobreza a estar aí, diante de outros que não são pobres e diante de um mundo que parece ter condições de não ter pobres. (Não é mesmo? Você também não acha que um mundo como o nosso, com tanta possibilidade de gerar riquezas, não teria condições de não ter pobreza?) Então, o banal – a existência dos pobres – começa a se *des*-banalizar para ela. Eis que Mafalda começa a filosofar. A pergunta tipicamente filosófica é aquela que se dirige ao banal exatamente para torná-lo não mais banal. O que Mafalda faz na "desbanalização"? Admira e estranha. Sim, a filosofia, desde sua origem na Grécia antiga, começa pela *admiração* e pelo *estranhamento* do mundo.

Mas o que devemos notar é que Mafalda não vê a pobreza com os olhos do cientista ou do religioso.

O cientista e o religioso são os outros dois tipos de intelectual que, ao lado do filósofo, formam o trio que cuida de assuntos gerais da sociedade, diferentemente de outros diversos profissionais, como o médico, o engenheiro, o advogado, o fisioterapeuta, o bancário e assim por diante. Estes são os que cuidam de aspectos particulares da nossa vida.

Se fosse cientista, Mafalda talvez perguntasse pelas causas da pobreza, mas dificilmente colocaria no horizonte de sua reflexão a idéia de um mundo sem pobreza. Mafalda é filósofa: ao ver os pobres, já pensa em alternativas para a pobreza não existir *de uma vez*: crê que é mais *racional* um mundo onde a pobreza não exista, uma vez que ela mesma tem várias idéias para que os pobres não sejam pobres.

Se fosse religiosa, Mafalda poderia ter pena dos pobres, mas não deveria lhe ocorrer encontrar causas *humanas* para a pobreza ou alternativas para tornar

o mundo mais racional e, então, sem pobres. Ela procuraria ajudar os pobres, considerando que eles sempre existiriam. Afinal, Deus fez e comanda o mundo, não? Mas Mafalda é filósofa: usa o verbo "haveria de" para indicar uma atitude, uma direção em favor de uma situação que é própria da filosofia: ver o que está estabelecido ser questionado, se *des*-estabelecer, para que disso possa surgir o novo.

Isso que o filósofo faz, e que acredita ser o melhor uso da razão, para a maioria das pessoas é muito esquisito. Por isso mesmo, não raro, não são poucos os que tendem a ver o filósofo como alguém que "não vive nesse mundo", que "fala coisas estranhas". Alguns até querem ser idiossincráticos para se parecer com filósofos, principalmente quando, em algum lugar, "ser filósofo" se torna moda (isso é raro, mas às vezes acontece!). O filósofo, porém, não é idiossincrático. O bom e verdadeiro filósofo não tem nada de idiossincrático, nem faz pose. Nem se coloca distante dos outros – quem age assim, acredite, não é filósofo, é apenas um pedante que se imagina inteligente ou quer se fazer passar por tal. Ele, o filósofo, pode parecer esquisito para muitas pessoas, mas não por se afastar delas e tratá-las como inferiores. Parece esquisito, pois, sabe-se lá qual o motivo inicial, tem olhos e ouvidos para o que a maioria acha que "é assim mesmo". Tudo já começa esquisito por conta da desbanalização do banal, e tudo fica pior ainda, mais estranho, quando o que é desbanalizado se torna um problema – para o qual o filósofo quer soluções. Essa ânsia de realização e de transformação sempre foi própria da filosofia, mesmo quando esta advogou a contemplação e a não-intervenção no mundo. Tudo isso é a *utilidade* da filosofia.

Utilidade? Sim, isso mesmo. Ah! Já sei! Você ouviu algum professor dizer que o bom da filosofia é ela não ser útil, não é? Ouviu algum professor dizer que "a utilidade da filosofia é sua inutilidade", não é? Pois bem, vou lhe contar um segredo de polichinelo: o professor que lhe disse isso está errado. Aristóteles (384-322 a.C.) disse que a filosofa nasce do ócio, necessário à reflexão, mas jamais disse que ela é inútil. A filosofia não é inimiga da utilidade. Ela é útil por tudo isso que foi dito acima. Mas o importante agora, neste momento da leitura, é perceber o seguinte: o filósofo é o intelectual que, diante de algo que era banal, não só o desbanaliza, mas pede razões e causas. Em outras palavras: ele pede justificações – as razões; e explicações – as causas. A desbanalização já implica a pergunta por razões e/ou causas. Mais: ele faz tal pergunta por estar interessado em ver se pode fazer as causas desaparecerem, caso o que note seja ruim, de modo que a situação ruim pare

de se reproduzir; e quer dar razões – ou seja, ver se há ou não justificativas *plausíveis*, isto é, razões que aqueles que não querem mudar nada poderiam dar, ou realmente dão, apenas para dizer que tudo aquilo "tem lá sua razão de ser". Dizendo isso, os que não querem mudar nada estão afirmando: "Bem, há certa normalidade nisso, então... temos de nos acostumar".

E então? Podemos dizer que é inútil ter uma Mafalda andando por aí? É bem incômodo ter uma Mafalda andando por aí. Incômodo, claro, para os que querem viver de olhos fechados. E o que é incômodo não é inútil, pois faz diferença – faz uma boa diferença.

A atividade da filosofia, como foi caracterizada até aqui, já basta? Certamente não. Podemos dar, ainda, mais algumas características da filosofia.

É comum que a filosofia seja definida em contraposição à ciência e à religião. Fizemos um pouco disso, mas vamos aprofundar mais tal distinção. Vamos para um exemplo em que a questão não seja a "dos pobres". Tomemos um fenômeno natural. Um relâmpago.

Quando o cientista vê um relâmpago, banaliza o fenômeno, destituindo-o de mistério, tirando dele qualquer aura. Explica o funcionamento do relâmpago. Diz que o que ocorreu foi a movimentação de elétrons, e coloca o fenômeno sob uma descrição que, não raro, pode ser a da expressão matemática que relaciona o que chama de "cargas elétricas" com a força e a distância entre as cargas. Uma vez encapsulado pela fórmula, o fenômeno pode ser visto como algo muito banal. A própria fórmula o banaliza: qualquer garoto de colégio em qualquer lugar do mundo e de qualquer cultura sabe do que se trata, basta conhecer um pouco de álgebra. E, conceitualmente, dirá: "É uma descarga elétrica". A ciência banaliza, uniformiza e, assim, universaliza. Ela, aliás, faz isso criando modelos para elaborar leis – "leis científicas universais".

Quando o religioso vê um relâmpago, ele não banaliza o fenômeno. Ainda que saiba tudo que um garoto de colégio sabe, e conheça a teoria da atração e da repulsão de cargas elétricas e a fórmula matemática que expõe tudo isso, ele mantém o fenômeno sob certa aura. Pois a natureza é do âmbito da criação de Deus (aqui, estou pensando em nosso Deus ocidental, judaico-cristão, que é tomado como criador do Universo). Então, sempre vai preservar forças que, na origem, vieram de Deus. Conhecer a matematização da natureza, do relâmpago, não vai tirar a vontade do padre ou pastor de dizer, ainda que de modo metafórico, mas em um sentido respeitoso: "São Pedro

está bravo". Eles, é claro, não acreditam que São Pedro comande a chuva ou tenha o "controle do Céu" – isso seria fazê-los voltar a determinadas religiões primitivas, mágicas (e os padres e pastores bem-escolarizados não vão adotar tais posturas). Eles falam de modo metafórico. Mas, ao dizer "São Pedro", mantêm uma idéia de respeito, que preserva um pouco aquela maneira de tomar a natureza como uma das expressões de forças que, no limite, seriam, senão incontroláveis, ainda assim muito fortes. É como para lembrar a expressão "Isso vem com força de Deus" – novamente falando de modo metafórico.

Ora, o filósofo, ao ver um relâmpago, não precisa se espantar ou admirar. Pois ele não está interessado em relâmpagos, principalmente se todos estiverem interessados. Aliás, ele não está interessado em algo que aparece tanto, por si mesmo. Pois o relâmpago chama a atenção. O filósofo aguça seu interesse para o banal, para o que não chama a atenção. Assim, um fenômeno da natureza, como este, é deixado de lado em função de uma busca do filósofo por aquilo que está em torno do relâmpago ou aquilo que o relâmpago acaba escondendo ou não mostrando. Ele não quer o particular do relâmpago, ou seja, sua vinculação com poderes que têm a ver (metaforicamente) com Deus, nem a universalidade da fórmula das cargas elétricas que permite a todos entenderem o relâmpago. O filósofo, ao ver o relâmpago, pode começar a pensar em como um fenômeno da natureza se relaciona com outro de modo que possamos ter uma idéia inicial para formar uma cosmovisão – uma visão ampla do que é a natureza, o universo, de como estamos inseridos nisso tudo.

Se ele for um filósofo cosmólogo, certamente fará isso. Se for um filósofo que tem preocupações com a ciência, um filósofo da ciência, pode querer começar a entender a própria maneira de o cientista agir; por que este busca a matematização do fenômeno – pode começar procurando saber isso, quando um cientista típico começou a agir desse modo. Se for um filósofo que tem preocupações com a religião – um filósofo da religião –, pode querer começar a estudar as atitudes dos religiosos em relação à natureza. Se for um filósofo preocupado com epistemologia, pode querer saber como é que os que teorizaram sobre o relâmpago, no passado, montaram um conhecimento sobre o assunto e... se enganaram! Sim, um filósofo epistemólogo gosta de encontrar não o erro dos outros, mas o mecanismo do erro. E, se ele for um filósofo metafísico, pode montar algo semelhante ao do filósofo cosmólogo: criar uma visão global sobre a natureza na qual o fe-

nômeno do relâmpago se harmonize com outros fenômenos; mas, diferentemente do cosmólogo, quer agir assim para mostrar que há nisso tudo um fundamento último, e que tal fundamento não é encontrado empiricamente no mundo físico, mas está no campo ideal ou intelectual ou algo da ordem do supra-sensível.

É claro que fazer a distinção entre filósofo, religioso e cientista é mais fácil atualmente. Podemos, hoje em dia, separar esses intelectuais. Muitos cientistas, ao estudar fenômenos, compuseram cosmovisões ou as aperfeiçoaram, alimentando a filosofia. Muitos religiosos, ao evocar Deus, articularam-no a explicações racionais próprias da filosofia. No mundo atual, no entanto, essas atividades se tornaram mais compartimentalizadas. Quando olhamos a história da filosofia com os olhos de hoje, distinguimos essas atividades – que no passado não estavam tão distintas e eram exercidas, muitas vezes, pelas mesmas pessoas.

A metafísica e outras noções importantes

O que denominamos "filosofia", neste livro, é um produto do Ocidente. O Oriente produziu "filosofias práticas", muito próximas de escritos sobre "regras para a vida", naquelas formas que encontramos nas religiões, em especial nas próprias religiões orientais. Diferentemente, o Ocidente criou a articulação entre vários tipos de saberes e, enfim, a distinção – a da metafísica – entre o *real* e o *aparente* e o estudo sobre os mecanismos pelos quais poderíamos estar apenas captando o aparente em vez do real. Esse tipo de investigação é de origem grega e dá uma das características centrais do que chamamos, em nossa cultura, de filosofia.

A filosofia tem cerca de dois mil e quinhentos anos. Nasceu na Grécia antiga, por volta do século VI a.C. Registra-se como tendo sido Pitágoras de Samos (582-497 a.C.)[2] aquele que primeiro utilizou a palavra "filósofo" – daí o termo "filosofia" (φιλοσοφία), que vem da composição de *philō* e *sophia*. *Philo* deriva de *philia*, que é amizade ou amor fraterno, e *sophia* vem de *sophos*, que é sábio. A filosofia, etimologicamente, pode ser apontada como o amor pelo saber, o querer saber e, enfim, o respeito pelo saber.

2. A data não é exata, mas sim estimada pelos historiadores.

Os historiadores da filosofia costumam afirmar que a filosofia surgiu como uma forma de explicar o mundo, em contraposição às formas mitológicas. Os antropólogos tendem a enfatizar a função socializadora do mito. O mito proporcionaria a um povo um assunto comum a todos, para dar, a cada um, boa parte do que o indivíduo precisa para se sentir membro integrado de sua comunidade. Não é o aspecto socializador que nos importa aqui, mas sim sua aproximação com a função original da filosofia. Assim, nos fixamos na visão dos historiadores da filosofia, a de que o mito teria antes de tudo uma função explicativa.

A filosofia procura dar explicações para o mundo, em todos os seus aspectos, por meio de *causas* e *razões*.[3] Isto é, nossas narrativas explicativas ligam o que "vem antes" e o que "vem depois" por seqüências de causas e efeitos ou por seqüências lógicas. O mito faz essa ligação por meio de relações mágicas, ou meramente arbitrárias. Mas, em certo sentido, podemos dizer que os mitos gregos visavam fornecer explicações, pois ao final enunciavam algo que, a nossos olhos, não seria errado apontar como resposta a uma possível pergunta inicial, ainda que uma pergunta não necessariamente feita pelos gregos. Como exemplo, lembro do mito de Eco e Narciso.[4]

Eis o mito, em uma forma resumida.

Zeus, o rei dos deuses, era casado com sua irmã Hera. Costumava chamar a bela ninfa Eco, muito falante, para conversar com Hera, lá no Olimpo, e entretê-la. Na verdade, porém, a intenção de Zeus era distrair a esposa para conseguir sair com mulheres mortais. Quando Hera descobriu o engodo, ficou furiosa. Mas nada podia fazer contra Zeus. Então, castigou Eco: fez com que ela não mais pudesse falar espontaneamente, mas somente repetir o que ouvia de outros. Muito triste, Eco se refugiou nos bosques. Narciso, filho do

3. Uma frase que dá uma causa: "A bola de basquete bateu no vidro da janela e o arrebentou!" A causa: a batida da bola; o efeito: a quebra do vidro. Uma frase que dá uma razão: "Uma figura geométrica cuja soma dos ângulos internos é 180 graus é um triângulo." A soma dá a razão – 180 graus – que provoca, digamos assim, o nome "triângulo". Em geral, *a causalidade* é usada pelos filósofos para falar do mundo natural físico, e a *razão* ou *racionalidade* para falar do mundo do pensamento, que, apesar de natural (está no mundo), não parece seguir as mesmas regras da causalidade, uma vez que a razão tende a falar de universalidade e necessidade.

4. O médico Wilson Ribeiro Jr., da cidade de São Carlos (SP), mantém um *site* correto, belo e altamente informativo sobre cultura grega que deve ser consultado regularmente pelo leitor. Ele está na URL <http://greciantiga.org/>. Acesso em: 18 maio 2006.

deus Cefiso (um rio) e da ninfa Liríope, era um rapaz belíssimo. Mas, quando ele nasceu, sua mãe recebeu um recado profético: o de que o filho nunca poderia ver a própria imagem. Narciso era incapaz de se apaixonar. Não dava a menor atenção às moças e ninfas lindíssimas que o desejavam. A ninfa Eco, quando o viu em uma caçada, apaixonou-se perdidamente. E o seguia sempre que o via na floresta, caçando. Um dia, Narciso percebeu a presença dela e perguntou-lhe o que queria. Eco pretendia declarar seu amor, mas, como não conseguia dizer nada espontaneamente, apenas repetiu as palavras dele. Narciso a repeliu de modo grosseiro. Desesperada, Eco começou a definhar e, enfim, sumiu inteiramente, restando nos bosques e fontes apenas sua voz. As ninfas, amigas de Eco, quiseram se vingar e chamaram a deusa Nêmesis, que sabia a respeito da profecia sobre Narciso. Certo dia, durante uma caçada, Nêmesis cuidou para que o rapaz se perdesse. Cansado e com sede, ele se debruçou na fonte de Tépias, e vendo sua imagem refletida na água, não conseguiu mais parar de admirar tamanha perfeição. Indiferente a tudo, não mais tirou seus olhos dali e, enfim, acabou morrendo de inanição. No local de sua morte brotou a flor chamada *narciso*.

Não sabemos até que ponto o grego antigo quis ou não explicar o que é o eco e, enfim, qual a origem da flor narciso (que se adapta muito bem perto de fontes e riachos) por meio dessa fábula. Mas, se quisermos dizer que tal narrativa é uma forma de resposta à pergunta sobre o que é o eco ou a flor narciso, ou como tais coisas surgiram, não estaremos muito errados. Além disso, a palavra "mito" vem do grego *mythos* (μύθος), que deriva dos verbos *mytheyo* e *mytheo*, sendo que o primeiro é narrar, contar, e o segundo é conversar, designar. Assim, em sua base etimológica e cultural, a palavra "mito" indica uma narrativa em que o ouvinte acredita (pois dá fé à fonte do mito, o narrador) e, assim, confere a ela o caráter de verdade. O mito pode, portanto, ser uma explicação – eis o papel das cosmogonias, que são narrativas a respeito da origem e da organização do mundo baseadas no que fazem as forças geradoras divinas, isto é, pai e mãe divinos.

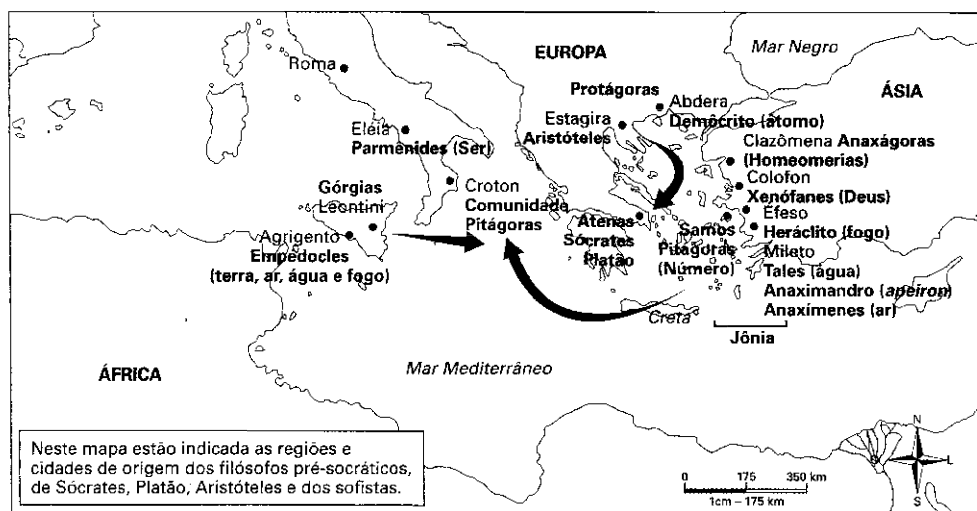
Pois bem, se assim é, se o mito é uma fábula que, uma vez contada, dá aos ouvintes uma explicação sobre elementos singulares da natureza, ele tem os ingredientes necessários para se parecer com a primeira forma de filosofia: a cosmologia dos pensadores que a história da filosofia denominou de "pré-socráticos". É claro, leitor, que não é o elemento fantasioso que os apro-

xima. O que os aproxima, você sabe, é o fato de a explicação versar sobre elementos da natureza. Todavia, ao passo que os mitos tendem a se fixar em alguns elementos – ou seja, um mito para um ou dois elementos naturais – os primeiros filósofos buscaram dar uma única explicação à natureza, ao mundo (natural) como um todo. E, ainda que as explicações dos primeiros filósofos não fossem boas – no sentido de que as seqüências de causas e razões que forneciam nem sempre se sustentavam –, elas jamais admitiam a interferência de seres além dos naturais no âmbito natural. Esses homens procuraram explicar o universo a partir de um princípio único ou de um elemento único, ou então a partir de mais de um elemento, mas seguindo uma concordância de princípios básicos. A explicação do mundo por meio de um princípio foi exatamente a característica que os pensadores que vieram depois dos primeiros filósofos fizeram questão de salientar ao começar a contar a história da filosofia.

Aristóteles (384-322 a.C.), que veio após Sócrates e Platão, tendo sido discípulo deste, foi o primeiro a fazer uma história da filosofia com olhos de filósofo, e analisou os pré-socráticos em suas diferenças com Sócrates e em suas características comuns. Ele notou que os primeiros filósofos não faziam, propriamente, uma discussão sobre o mundo humano, isto é, sobre os problemas morais e éticos. Essa fora uma preocupação exclusiva de Sócrates (470-399 a.C.). Aristóteles chamou a atenção para o fato de que esses primeiros filósofos, os pré-socráticos[5], buscavam aquilo que chamou de *arkhé*, termo grego que significa "o que vem adiante", o "princípio", no sentido de "o que governa". Uma vez que dos pré-socráticos só sobraram fragmentos, muitas vezes de segunda ou terceira mão, as interpretações sobre suas doutrinas divergem muito, principalmente entre os filósofos contemporâneos. E vários filósofos e historiadores acusaram Aristóteles de historiá-los a partir da própria (de Aristóteles) doutrina, e de um modo exagerado, imputando a eles problemas e formas de pensar que não lhes eram familiares. Mas a idéia de Aristóteles, de considerar esses pensadores cosmólogos, em princípio não foi má idéia.

5. Em geral, as boas histórias da filosofia não dizem que os pré-socráticos são filósofos que viveram "antes de Sócrates". Pois no desenvolvimento da filosofia vários filósofos que viveram no mesmo período de Sócrates, ou mesmo depois, foram considerados por determinados pensadores posteriores como "pré-socráticos", no sentido de que não trabalhavam com o tema socrático por excelência – o tema da vida humana e de seus deveres morais.

O quadro a seguir apresenta um mapa da Grécia antiga, com os filósofos e seus respectivos elementos ou princípios (*arkhé*). Vale a pena gastar algum tempo na leitura do quadro.

Os filósofos na Grécia antiga

Neste mapa estão indicadas as regiões e cidades de origem dos filósofos pré-socráticos, de Sócrates, Platão, Aristóteles e dos sofistas.

Do modo como a filosofia se desenvolveu posteriormente, toda a historiografia da filosofia tendeu a concentrar maior atenção em Heráclito e Parmênides, conferindo a eles um papel bastante importante entre os pré-socráticos. Vários historiadores da filosofia chegaram a colocar ambos em debate, como se Parmênides estivesse respondendo a Heráclito, mas tal feito não tem confirmação histórica. A contraposição que fazemos entre ambos, assim, se impôs a muitos historiadores pelo fato de que o que disseram marcou a obra daquele que reconhecemos como o primeiro filósofo e sistematizador: Platão (427-347 a.C). Voltaremos a Platão no segundo capítulo, ao tratar dos paradigmas em filosofia da educação. Aqui, o que devemos notar são as distinções que fazemos quanto às temáticas internas da filosofia nos dias de hoje, todas elas saídas do interior da obra de Platão, mas esboçadas, em boa medida, no suposto confronto entre Heráclito e Parmênides.

Buscando dar uma explicação global do mundo natural, Heráclito trabalhou a partir de três noções: logos, fogo e conflito (ou luta). A palavra "logos" guarda uma relação com a palavra "mito". O logos é a razão. *Ratio* em latim, *logos* (λόγος) em grego. A palavra logos vem do verbo *légein*, que significa narrar e pronunciar, mas também reunir, contar, calcular, colher. Podemos notar que tanto mito quanto logos ou razão têm a ver com a narrativa, com o narrar. Do ponto de vista etimológico, salta aos olhos o fato de que logos é o contar não apenas como narrar, mas como *calcular*. Este é o gancho para a filosofia, que pode então tomar o logos como uma narrativa com raciocínio, inteligente, colocando em segundo plano a narrativa confiável apenas pelo testemunho de outros, como o mito (a narrativa dos que ouviram, e repetem, o saber oral passado). A partir de determinado momento, os filósofos passaram a fazer do mito uma narrativa completamente inverídica, e a narrativa do logos sua única ferramenta legítima. Heráclito, por sua vez, deu ênfase para o logos como a voz inteligente dirigente de todo o cosmo.

Heráclito assumiu o logos como um tipo de inteligência que regeria a mudança. Sua idéia era a de que o cosmo e seus elementos mudavam o tempo todo, em um fluxo contínuo. Apontou para tal por meio da idéia de que "não podemos nunca nos banhar no mesmo rio". E por isso foi chamado de o filósofo do devir. Escolheu o fogo como o elemento natural para ser o princípio de todas as coisas, o elemento físico básico – o *arkhé*. Como a mudança ocorreria? "Todas as coisas são trocadas pelo fogo, e o fogo por todas as coisas como as mercadorias são trocadas por ouro, e ouro por mercadorias", explicou Heráclito. Assim, podemos concluir que ele pensava no fogo como um elemento de câmbio fácil, quase como uma moeda – eis aí a comparação com o ouro – que pode servir de intermediário entre uma coisa e outra ou entre um estado (físico) e outro. O fogo heraclitiano corresponderia àquilo que chamamos de calor, ou, mais genericamente, energia. O calor é o que cambia nas transformações, embora não de modo aleatório: há um logos, isto é, um *metron* (palavra grega para "medida") para tal – ou seja, há um *padrão de medida* na mudança. A mudança não se faz de modo aleatório; rege-se segundo um padrão quantitativo. Também por essa via podemos entender o que Heráclito chamava de "luta". De fato, quando um elemento se transforma em outro, há perda ou ganho de fogo (calor), e isso não se faz sem conflito, sem "guerra" – o sistema de perdas e ganhos. Mas ganhos e perdas estão ordenados por uma medida-padrão – o que o filósofo denominava *justiça*.

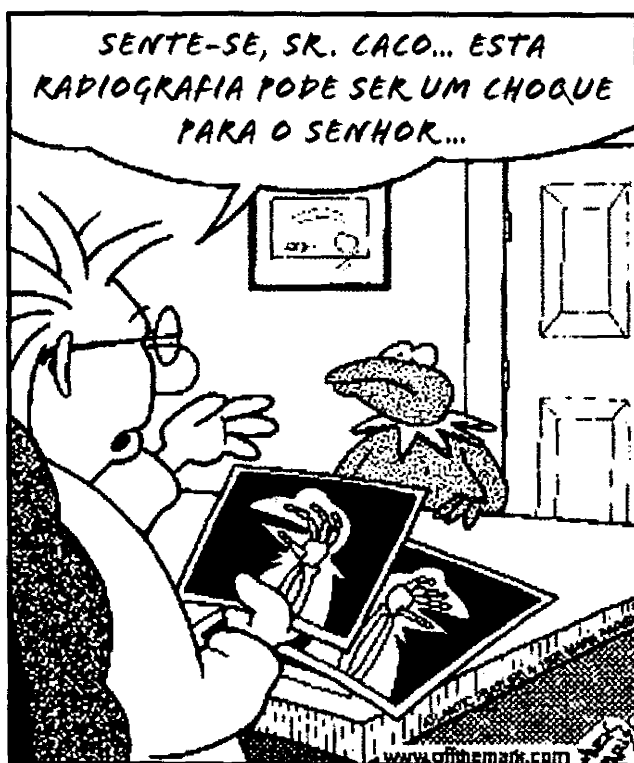
Já a descrição de Parmênides não requisitou nenhum princípio retirado da natureza física. É certo que ele não foi o único dos pré-socráticos a não adotar um elemento da natureza, da *physis* (φύσιζ) – princípio de geração contínua de tudo –, como diziam os gregos antigos, para servir como elemento regente da organização e da estrutura do mundo. Outros fizeram isso antes e depois dele. Todavia, nenhum dos pré-socráticos ficou atento, como Parmênides, a uma estrutura que estivesse além do mundo físico, sem, com isso, evocar proximidades com alguma formulação mística. Ele deu para a noção de logos um tratamento bem diferente de Heráclito. O narrar, o contar e o calcular, isto é, o que pode ser trocado pela palavra logos, foram assumidos por ele naquele sentido que, aos olhos de hoje, é o das regras básicas da lógica e, de certo modo, da linguagem. Parmênides se fixou na verdade do princípio lógico e lingüístico "o que é é; e o que não é, não é" – nosso princípio lógico básico, pelo qual evitamos a contradição.

Parmênides não escreveu, como outros, em prosa. Elaborou um poema, aparentemente mítico, para discernir os caminhos da investigação filosófica. Nesse poema, estabeleceu duas partes, que denominou de o "caminho da verdade" e o "caminho da opinião". No caminho da verdade, Parmênides mostrou duas vias que podemos seguir em nosso pensamento e em nossa conversação a respeito do mundo e de seus elementos. O primeiro caminho é o do "que é". Esse é o caminho do *ser*. Se nós seguimos "o que é", o ser – ou seja, tudo que é perfeitamente pensável –, então avançamos pelo caminho da verdade. O segundo caminho é o "do que não é". Ora, o que "não é" não pode ser pensado e disso não há conversação. Esse é um caminho impraticável para o pensamento e para a linguagem e, portanto, uma via negada a todos nós. E o caminho da opinião? Bem, esse é o caminho em que a conversa até pode se desenvolver, mas a linguagem carecerá de lógica e, no limite, podemos desconfiar se estamos mesmo de posse de uma linguagem, pois não há, aí, comunicação e entendimento. Que caminho é esse? É o da contradição. A opinião aponta para "o que é e não é". Esse não é um caminho impraticável, pois podemos falar de modo opinativo, contraditório – mas é um caminho do erro. Ao estabelecer isso, Parmênides, para vários filósofos e historiadores da filosofia (ainda que essa interpretação não seja unânime) não mais se situou no âmbito de uma cosmologia; inaugurou a *ontologia* – o estudo do que existe –, ou seja, o campo da filosofia que acolhe "o ser". Isso também é tomado por vários filósofos e historiadores como o início da metafísica.

Eis aí meu objetivo neste tópico: dar um primeiro contorno à noção de metafísica, que às vezes aparece na história da filosofia não somente como parte, mas como sinônimo de filosofia.

A cosmologia procura explicar o mundo tomando como princípio que o governa um elemento da própria natureza, em especial um elemento da natureza física ou algo relacionado com ela ou algo que é atribuído como sendo do âmbito da natureza física. A metafísica, não. Ela considera duas outras coisas que não aparecem na cosmologia. Primeiro: ela quer um elemento básico, sim, mas esse elemento não é da ordem da natureza física – é o que subjaz em um plano lógico, que pode se expressar lingüisticamente e só é apreensível pelo espírito, pelo pensamento, pois é da ordem do pensamento. Trata-se da consistência determinada que estrutura todo o universo sem, no entanto, estar imiscuído nele como estrutura física (não se trata de fogo, ar, água etc., mas do "ser"). Segundo: ela, a metafísica, ao determinar o que é que subjaz, também mostra aquilo que pode ser *aparentemente* o que subjaz, mas que induz ou ao erro ou ao caminho impossível. A metafísica é a busca de fundamento do mundo – um fundamento que está além do mundo físico, no sentido exato da palavra: *meta*-física. Ela é, também, uma visão completa do mundo não somente naquilo que ele tem de real, mas também no que tem de ilusório e, portanto, aponta para os mecanismos de ilusão e erro. Essas duas características da metafísica são absorvidas pela filosofia. Toda e qualquer filosofia, até nossos dias, por mais que possa diferenciar-se e mesmo que negue a busca de fundamentos, está atrelada a um objetivo básico mínimo: descobrir (ou ao menos discutir) como é que o erro e a ilusão podem acontecer, como se dão os mecanismos pelos quais tomamos o que é aparente e ilusório pelo que é real e verdadeiro. Ou, ainda, se fazemos ou não essa troca com a freqüência que vários filósofos acreditam que fazemos.

Uma ilustração bem engraçada é meu exemplo aqui. É uma visão humorística do tal "erro metafísico" e pode ser obtida com o conhecido personagem da Vila Sésamo que no Brasil ganhou o nome de Caco. O cartunista é Mark Parisi.[6] Veja, na página seguinte, que nosso amigo Caco, o sapo, vai levar um susto. Pudera! A radiografia revela que sua estrutura óssea, digamos

6. Mark Parisi nasceu no Estado da Nova Inglaterra, nos Estados Unidos. É cartunista independente, criando quadros e tiras a partir de temas. Os temas da escola e da filosofia lhe são caros. Para ver mais: <www.offthemark.com>. Acesso em: 25 maio 2006.

assim, pouco tem a ver com a de um sapo. Estão em jogo aquilo que Caco pensa ser a realidade e aquilo que é a aparência; o problema seria saber como Caco se achou... vivo! O cartum é bom exemplo, pois o aparente ou ilusório metafísico não é um simples erro, é o tipo de engano que pode, mesmo revelado, não ser admitido por aquele que, então, descobre a verdade. O engano metafísico é diferente do erro, digamos, psicológico. O erro psicológico é aquele que podemos corrigir após termos sido advertidos sobre ele. A ilusão metafísica tem a ver com a própria estrutura do que não é ilusório, que é a realidade, e então a advertência não nos impede de continuar a viver a ilusão. Nosso amigo Caco continuará vivo após o susto que vai levar. Você pode se colocar na situação dele e então entenderá bem o que quero dizer: você, sendo Caco, admitiria que o médico e a radiografia dizem a verdade; no entanto, poderia continuar acreditando que o correto seria sua ilusão – afinal, você continua ali, vivo, não é verdade? Ou seja: quando você descobre um erro psicológico, pode sair do erro. Quando você descobre ou é advertido –

inclusive pela filosofia – de um engano metafísico, você, não raro, continua nele e pouco ou nada muda.

Mas, e a ontologia? Basta voltar a Parmênides. Não é ele quem vai olhar para todas as coisas do mundo e perceber que elas, antes de terem o atributo que têm, simplesmente "são"? Sim, veja: uma pedra é dura e vermelha, mas antes da dureza e da vermelhidão, ela se estabelece como um ente – ela "é". Vermelhidão e dureza "caem" sobre o seu "ser". Ao apontar para tal característica de cada ente do mundo e, enfim, para o mundo como um todo, Parmênides teria estabelecido uma "teoria do ser", uma ontologia.

"O que é é." Isso pode ser lido assim: o ser está em oposição ao movimento, pois não há passagem do "ser" ao "não-ser", uma vez que dizer "não-ser" é nada dizer. E, sendo o "ser" o real, é necessário então mostrar pelo pensamento, pelo intelecto – pelos olhos do espírito –, aquilo que os olhos do corpo não vêem ou vêem errado. Assim, discípulos de Parmênides tentaram criar mecanismos para mostrar que o movimento era mera ilusão dos sentidos. Intelectualmente, o movimento seria impossível – impossível de ser concebido e, portanto, impossível de acontecer ou estar acontecendo. Zenão de Eléia (cerca de 488 a.C.) criou uma série de "paradoxos" com o intuito de mostrar a ilusão do movimento. Um deles ficou conhecido como o "da flecha": se admitirmos que um segmento entre o arqueiro e o alvo é AB, e que tal segmento pode ser dividido ao meio, e que uma parte desse meio pode ainda ser dividida ao meio e assim sucessivamente, sempre haverá a possibilidade de fazer mais uma divisão, de modo que a flecha sempre terá de percorrer mais um pedaço de AB para atingir o alvo – portanto, jamais atingirá o alvo. O movimento, então, não ocorre.[7] Não se trata, aqui, de pensar na matemática envolvida na solução do paradoxo, mas de perceber como Zenão quis mostrar que o intelecto, fonte mais confiável, negaria o que é percebido pelos sentidos, vítimas da enganação do que se passa no mundo apreendido pelos olhos comuns e não os olhos do espírito. Se o debate entre Heráclito e Parmênides tivesse ocorrido, poderíamos dizer que os filósofos de Eléia teriam tentado mostrar que os cosmólogos da Jônia (veja o mapa da página 23), ao apostar no devir como o melhor retrato do mundo, estavam mais errados do que o próprio senso comum (isto é, o modo de falar dos não-filósofos). Esse foi um dos problemas com os quais Platão lidou, em sua metafísica.

7. A solução desse paradoxo só ocorreu de modo completo com a matemática de Georg Cantor (1848-1918).

Mas, agora, cuidado. Para que não façamos confusão é necessário um alerta. Falamos de metafísica e ontologia em Parmênides. Com mais direito ainda poderemos usar essas palavras para Platão. Mas, na verdade, a palavra metafísica só apareceu após Aristóteles. E as subdivisões da filosofia são posteriores a Aristóteles. Foi o organizador das obras de Aristóteles, depois de sua morte, que colocou o livro a que o filósofo deu o nome de "física" antes de um outro, que tinha como assunto a "filosofia primeira" ou "teologia", segundo denominação do próprio Aristóteles. Tal organizador agiu assim seguindo o que Aristóteles deixou pressuposto: aquele livro seria "o livro que vem depois da física" – em grego, o *ta meta ta physika*. Nesse livro, Aristóteles tratou do "ser", das "causas" e de outros assuntos. Metafísica, então, ficou sendo a "filosofia primeira", a disposição da narrativa que trata do ser. Atualmente, há filósofos que colocam divisões na metafísica; a ontologia seria, então, uma parte da metafísica. Mas o termo "ontologia", para designar o trabalho de Aristóteles na "filosofia primeira", só apareceu no século XVII, com o filósofo alemão Jacobus Thomasius. Ontologia vem da junção de "onto" e "logia". O segundo termo vem de logos, que no caso significa estudo, e o primeiro termo vem do particípio *ón-óntos* do verbo *eimí* (είμαι), que é existir – um verbo que se opõe a *gignomai*, que é o aparente, o devir, e se opõe também ao *phaínomai*, o parecer.

Platão, anterior a toda essa terminologia e não muito adepto às sistematizações de tratados expositivos como os que vingaram com Aristóteles e após este, escreveu a maior parte de sua obra na forma de diálogo. De certo ponto de vista, essa obra tornou-se de mais fácil entendimento, uma vez que o vocabulário não continha o caráter próprio dos termos de "áreas específicas do conhecimento". A obra platônica não foi regrada por uma terminologia "técnica" (como denominamos o conjunto de expressões com funções específicas na obra de um autor e peculiares a esta). Isso só ocorreu a partir de Aristóteles e, principalmente, com a modernidade. A metafísica de Platão, ou seja, sua busca pelo "ser" e "pelo mecanismo da ilusão" foi também uma grande e articulada visão de mundo, contemplando a teoria do conhecimento (epistemologia) e da verdade (lógica), a teoria da alma (psicologia), a teoria do bem (ética) e do belo (estética) e, enfim, a vida da cidade (política) e a educação (pedagogia). No caso da política e da pedagogia, apareceram, ao menos em Platão, como faces de uma mesma moeda: deveriam ser capazes de reproduzir a vida do indivíduo na cidade justa – o local onde os homens poderiam viver não só em paz, mas em contemplação da Verdade, do Bem e

do Belo. Seria o lugar onde ao menos os sábios, os que governariam, não tomariam o aparente e ilusório pelo verdadeiro.

O que é filosofia da educação?

A filosofia se ocupa do que é banal, propondo questões que, em geral, outros campos da atividade intelectual não só não elaboram como também desprezam, alegando que são perda de tempo ou "fora de propósito". Pois bem, e a filosofia *da educação*? A filosofia da educação, por sua vez, se preocupa com a educação, levantando observações que os outros setores do campo educacional não acham pertinentes ou nos quais nem mesmo vêem inteligibilidade. Podemos explicar isso considerando as separações entre o cientista, o religioso e o filósofo, tomando aqui o que cada um deles faz quando está envolvido com o ensino.

O cientista da educação e o educador religioso são bem diferentes do filósofo da educação. O cientista da educação se dedica a traçar mapas de determinadas formas de educação ou sistemas educacionais. Procura explicar certos fenômenos educacionais, e em geral quer responder a perguntas do tipo "o que é evasão escolar e quais suas causas?", "o que é fracasso escolar e como ele é produzido?", "quem aprende mais depressa, aquele que está sob ensino coletivo ou aquele que está sob ensino individualizado?", "o que é aprender valores morais?", "que tipo de investimento os países fazem em educação?", "como funciona o intelecto do aluno?", "como produzir o currículo adequado?" etc. O papel desse cientista é desempenhado, conforme o caso, ou pelo sociólogo ou pelo antropólogo da educação, ou pelo psicólogo educacional. Às vezes o economista da educação também aparece no horizonte de trabalho.

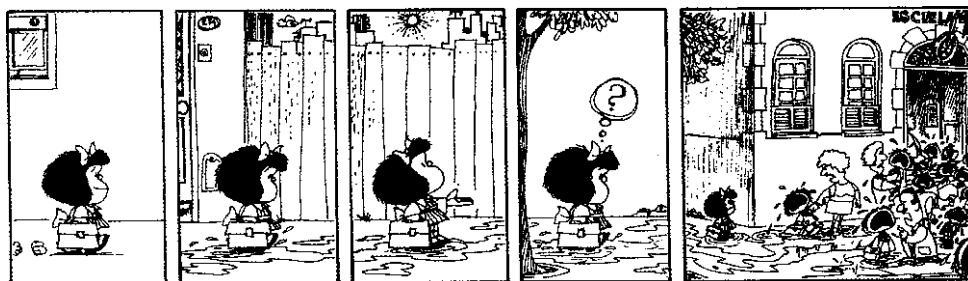
O religioso, ao envolver-se com a educação, aprecia a tarefa de dar regras para o ensino, de modo que os jovens que estão sendo educados se voltem para Deus ou para "algo além" – o que transcenderia a vida humana biológica, física, mortal. Quer que o jovem dê um sentido a sua vida individual, e crê que esse sentido não está "neste mundo" ou, ao menos, não está somente no "mundo terreno". Entende que o "sentido da vida" é conquistado quando os jovens seguem normas de conduta moral afinadas com um credo articulador que temos com uma suposta vida futura, em "outro mundo". Ou então quer que os jovens adotem o comportamento dos chamados san-

tos ou similares para a "boa vida" na Terra, às vezes até independentemente da crença em alguma existência após a morte.

O filósofo da educação, por sua vez, não despreza a atividade do religioso que lida com a educação e que quer, por meio dela, proporcionar aos jovens um sentido para a vida, dando uma significação (moral e teológica) para a própria educação. O filósofo da educação não faz pouco-caso do cientista da educação que procura explicar o funcionamento educacional de povos, grupos e indivíduos. Mas o filósofo da educação não fica nisso. Ele é especialista em criar um discurso a respeito da *boa* pedagogia; e esta, não raro, é a negação da pedagogia vigente de algum local ou tempo. O filósofo da educação é tão aborrecedor para os que se recusam a ver problemas na educação quanto o filósofo em geral o é para aqueles que odeiam questionar qualquer coisa. Mas o filósofo da educação não é inimigo do pedagogo. Ele é um bom amigo – ao menos do pedagogo inteligente.

A pedagogia utilizada corriqueiramente – aquela que regra o que é feito na educação vigente –, e que se tornou banal por ser consensual, é o objeto de questionamento do filósofo da educação. E, na medida em que ele cria um discurso que favorece outra pedagogia – a que nega quase todos os procedimentos daquela vigente –, gera um desconforto em professores, pais, diretores de escolas, autoridades educacionais e assim por diante. Pode gerar um desconforto também no pedagogo?

Muitas vezes, a pedagogia proposta pelo filósofo da educação não tem como ser efetivamente viabilizada. Mas o filósofo se veste de pedagogo e a organiza em detalhes – no papel, na própria cabeça. Insiste em fazer um discurso introdutório em favor dessa pedagogia. Faz o elogio dela – até mesmo sua apologia. O que quer é, sem dúvida, colocar suas cartas na mesa por meio da seguinte questão: "A pedagogia vigente está correta?" Ou: "A pedagogia que as instituições vigentes aprovam pode gerar pessoas inteligentes, boas e honestas, felizes?" Ou ainda: "Será que, ao menos em parte, a pedagogia que todos aplaudem não poderia ser mudada para melhor, caso não possa ser extirpada?" O filósofo da educação cria um invólucro teórico para acolher sua pedagogia que, ele sabe, talvez seja irrealizável. Mas esse invólucro é para deixar todos com dúvidas a respeito do que estão fazendo e acreditam que é correto; é para tirar o tapete daqueles que agem sem discussão – como gostam os dogmáticos – ou com discussão demais, que não leva à mudança de rumo – como gostam os burocratas de 99% dos governos.

Também nesse caso, nossa filósofa Mafalda é quem nos diz de que precisamos. Observe com atenção as duas tiras a seguir.

A fala de Felipe oferece uma espécie de exemplo da "atividade do filósofo da educação". Felipe é quem faz o papel do filósofo da educação. É ele quem levanta a pergunta que tira da banalidade o direito à educação. No mundo moderno, em especial nos países democráticos, a educação se tornou um direito – um direito indiscutível. Um direito indiscutível pode ser uma obrigação e, quem sabe, uma pena, um sofrimento. Ainda que em vários países esse direito não tenha sido alcançado, Felipe pode fazer a pergunta que fez: é isso que irrita muitos, o fato de o filósofo ser aquele que pergunta sobre aquilo que aparentemente não precisa ser questionado.

Mas há uma razão para o questionamento, sim. Só que não é notada. Talvez nem seja a razão pela qual a pergunta foi formulada – mas, uma vez que foi formulada, ela pediu uma razão. Ao menos uma razão virá, pois foi solicitada. Ora, o primeiro dia de aula de muita gente é um sofrimento. O que é um direito torna-se um fardo. É o que Mafalda vê ao se aproximar da escola. Então, a pergunta de Felipe perde o ar de tolice – mesmo que o próprio Felipe não venha a se dar conta disso (afinal, ele é uma criança, não é?). Ela própria, Mafalda, nas duas tiras, faz o papel não propriamente da filósofa, mas da indignada, aquela que assiste a uma fala "filosófica" ou a uma "situação filosófica" na educação. Sabemos que a educação e a escola são necessárias,

e não vamos aboli-las (é claro!). Mas o filósofo da educação tem de ser suficientemente inquietante para chegar ao ponto de sugerir isso: que tal ficar livre do "direito à escola"? Isso ele pode dizer. Pois ele é o filósofo, é o que leva ao limite tudo o que pensa – ou além do limite. Quem não sabe exagerar não sabe filosofar, principalmente no campo educacional.

Diante de uma sugestão desse tipo, o cientista da educação e o religioso que lida com o ensino podem dizer o seguinte do filósofo: "Trata-se de um maluco da educação e não de um pensador da educação". Ou ainda: "Ele mesmo se educou na escola, agora nega que ela seja necessária". Ou mais: "Isso não é sugestão, isso é uma campanha contra uma necessidade, que é a socialização do saber, da cultura como patrimônio da humanidade". Mas a questão do filósofo da educação – representado na *ingenuidade* da fala de Felipe, ou na desconcertante situação de Mafalda, que vai alegre para a escola enquanto outros choram na porta do estabelecimento – é diferente. Sua questão aparece para que outros pensem no que não pensavam, no âmbito do ensino. A questão é para que pensem em algo que havia ficado banal: "A escola está aí, basta ir até ela, sentar lá e estudar". Ou: "A escola é isso mesmo, um dado inevitável, que sempre esteve aí, e não temos de discutir nada sobre ela". A filosofia da educação, diante de tamanha banalização do fato educacional ou da banalização da existência da escola e de seus métodos, pode querer desconcertar a todos, falando seriamente contra o direito à escola. Radicalizando sua posição, a filosofia da educação pode abalar as convicções de alguns que, talvez com a ajuda do cientista e do religioso, irão ao menos tentar modificar a escola e a educação.

A atitude radical típica, nessa direção, pode ser lembrada pelo papel desempenhado por três filósofos da educação de diferentes lugares e épocas: o genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), o alemão Ivan Illich (1926-2002) e o brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

Rousseau, na França do século XVIII, insistiu na idéia de que seu aluno nunca deveria olhar os céus com um telescópio ou pesquisar insetos com um microscópio se ele mesmo, o aluno, antes de tudo, não os tivesse inventado. Ora, deveríamos então ler Rousseau e acreditar que, na nossa prática como professores, teríamos de esperar que cada aluno desenvolvesse sozinho não só a curiosidade, mas também a habilidade para construir um telescópio ou um microscópio? Ou deveríamos entender Rousseau como um bom filósofo da educação que radicalizou o modo de como educar seu pupilo, exatamente para mostrar que a educação vigente estaria negligenciando o fo-

mento à curiosidade e entregando "tudo pronto" à criança? A segunda opção é a correta.

Ivan Illich, como reitor da Universidade Católica de Porto Rico, nos anos 70 do século XX, defendeu a tese de que a instituição escolar não era só desnecessária, mas danosa, em especial nos países do Terceiro Mundo. A escola seria desnecessária porque as informações seriam obtidas, cada vez mais, fora dela, na medida em que os processos tecnológicos fossem ampliados. A escola seria danosa para o Terceiro Mundo uma vez que, como sabemos, é uma instituição cara, que carrearia recursos dos pobres para a idéia de educação pública que, enfim, não os levaria a lugar nenhum, uma vez que lhes faltava, mesmo, coisas bem mais básicas em suas sociedades. Illich se notabilizou pela defesa da "sociedade sem escolas". Ora, deveríamos realmente achar que Illich, ali na reitoria da Universidade, iria decretar o fim da escola, no dia seguinte do discurso em que radicalizou tal idéia? Ou deveríamos acreditar que sua atitude foi a de quem queria nos fazer pensar em uma sociedade sem escolas exatamente para nos levar a imaginar quanto tínhamos nos acostumado a deixar a educação nas mãos da escola? A segunda opção é a correta.

Aceitar que a segunda opção é a correta não significa acreditar que o filósofo da educação age por meio de estratégias pouco honestas. Isto é, não precisamos supor que ele fala algo radical contra nossa posição estabelecida apenas para chegar a um confortável meio-termo. Não – se o meio-termo vier, virá por nossa decisão. Illich nunca voltou atrás em sua proposta. Nunca chegou para seus leitores e disse: "Olha, sabe aquela posição sobre uma sociedade sem escolas, então, era só uma forma de curvar a vara – eu a curvei bem mais do que queria, só para ver a resistência de vocês, e agora a vara ficou na melhor posição". De modo algum a idéia de "curvar a vara", de radicalizar para ficar na espreita do melhor meio-termo, é a posição de um autêntico filósofo da educação. O filósofo radicaliza mesmo, para valer – até a vara quebrar, se for necessário. O filósofo da educação radicaliza e vai até o final nisso.

Paulo Freire também defendeu uma atitude radical quando desprezou a associação entre educação popular e educação escolar. Sua idéia inicial, aquela de alfabetizar adultos por meio de uma educação com fundo político, ganhou espaço porque Freire queria trabalhar sem impedimento. A educação, como ele a via, ao menos inicialmente, fazia parte de um projeto de transformação revolucionária da sociedade. Não cabia em seu discurso a idéia de que o Estado fosse promover uma revolução contra si mesmo – daí a escola estatal não ter sido um local cogitado para a educação popular. Por causa

dessa não-percepção do modo filosófico como Freire encarou a educação, ao menos inicialmente, muitos passaram anos cobrando dele que falasse que sua pedagogia poderia ser desenvolvida na escola. Freire gastou energia e boa vontade dizendo que não via problema nisso, que seu "método" podia ser desenvolvido na escola. Mas tal questão nem mesmo deveria ser colocada para Freire. Se ele a respondeu, como de fato fez, foi por pressão e por polidez. O erro não foi dele, foi dos que não souberam entender que ele, ao atuar fora da escola, quando assim o fez, estava exercendo a atividade de filósofo da educação e de pedagogo prático, sintonizando ambas as atividades, guardando coerência entre elas.

Nos três casos, ainda que de maneiras diferentes, podemos entender o sentido da atitude radical adotada pelo filósofo da educação, a qual não é própria nem do cientista da educação, nem do religioso educador.

Filosofia da educação e pedagogia

Radical não quer dizer irrealizável. Duas das propostas que vimos no tópico anterior eram claramente irrealizáveis (claramente?); uma delas era radical, irrealizável de determinado modo e realizável de outro.

Ainda que o filósofo da educação faça o elogio de uma educação irrealizável, ou muito difícil de efetivar, seu discurso visa mostrar a legitimidade da teoria educacional geradora das regras da educação. A teoria que gera as regras da educação é a *pedagogia*[8]. Os instrumentos e procedimentos mais técnicos para que a pedagogia se efetive e a educação se realize formam a *didática*[9]. E a *educação*[10], é claro, é a própria realização da atividade prática da formação do indivíduo. Nesse sentido, a *filosofia da educação* é a atividade pela qual há a legitimação da pedagogia e alguma indicação para a escolha da didática, de maneira que a educação ocorra de um bom modo.

8. A palavra "pedagogia" vem do grego *país-paidós*, que quer dizer criança, e de *ago*, que quer dizer conduzir. Pedagogia é a tarefa de conduzir a criança. Na Grécia antiga era uma tarefa, em geral, destinada a um escravo específico, que não tinha como função propriamente o ensino, mas a condução (física) da criança ao local de ensino.

9. A palavra "didática" vem do grego *didaktikos*, que quer dizer "apto para ensinar".

10. A palavra "educação" tem uma origem dupla, mas ambos os termos que a originam vêm do latim: *educere* e *educare*. O significado delas se encontram em determinado ponto: instruir. E só. Não se encontram mais. Pois *educere* tem a ver com "conduzir de fora", "dirigir exteriormente", enquanto *educare* quer dizer sustentar, alimentar, criar.

Assim, temos uma relação clara dos termos *filosofia da educação*, *pedagogia*, *didática* e *educação*. A primeira tem um caráter questionador, reflexivo e legitimador; a segunda é valorativa e normativa; a terceira tem um caráter técnico e de viabilização da educação; a quarta é a prática. Passemos para as relações entre a filosofia da educação e a pedagogia.

Como a filosofia da educação visa legitimar a pedagogia?

Ora, a pedagogia é a teoria da educação: a narrativa sobre o que *deve* ocorrer na atividade educacional segundo fins preestabelecidos, de acordo com valores que se quer preservar e reproduzir e em adequação a valores novos que se deseja instituir. O pedagogo é a pessoa que sabe quais são as normas da boa educação. A filosofia da educação visa ou *fundamentar* ou *justificar* a pedagogia. O filósofo da educação é o que fundamenta ou justifica a atividade do pedagogo. A filosofia da educação diz qual a *razão* pela qual uma determinada pedagogia é a melhor, e por que esta – e não outra – deve dirigir a educação. Essas razões podem se apresentar como fundamentos ou justificações.

Há quem acredite que a pedagogia se torna legítima na medida em que é fundamentada – *bem* fundamentada. Há outros que preferem dizer que a pedagogia, como qualquer outro conjunto de regras, não tem fundamentos, ao menos não no sentido forte do termo. Tais pessoas contam que a pedagogia pode se tornar legítima na medida em que é justificada – *bem* justificada. Mas o que é "fundamentar" e o que é "justificar"?

A fundamentação, no sentido forte, implica a existência de uma narrativa que permite dizer que a teoria educacional, os procedimentos educacionais, as metas e os valores que norteiam a educação estão todos assentados em crenças verdadeiras, sabidamente verdadeiras. Tais verdades estão assentadas numa evidência – de certo modo inquestionável – ou num saber que se coloca acima de qualquer outro tipo de saber, de modo que é ele que permite a existência *teórica* de todos os outros saberes. Ele é o fundamento dos demais.

Assim, por exemplo, imaginemos uma "pedagogia da liberdade". Acabamos de criá-la. Inventamos algo assim e escrevemos sobre tal coisa. Essa nova pedagogia se propõe a dar regras para educar o homem de modo que ele seja livre. Os que nos lêem podem aceitar isso e adotar tal pedagogia. Mas... e se eles a questionarem? E se perguntarem por que adotar uma "pedagogia da liberdade"? A resposta do filósofo da educação, uma vez fundacionista, pode ser a seguinte: o homem, tendo consciência, escapa de situações que pareciam predeterminadas e escolhe novos caminhos. É possível achar que o homem não muda a vida, no sentido como os animais não a mudam? Para muitos,

é evidente que não. A doutrina da liberdade do homem, então, pode ser vista como uma evidência contra a qual não há razão para um questionamento sério. A doutrina da liberdade natural, como aparece em Rousseau, por exemplo, é uma metanarrativa desse tipo. É um discurso tipicamente filosófico. Rousseau foi o autor da frase "o homem nasce livre e, no entanto, em todo lugar está a ferros". Sua filosofia se fez no sentido de afirmar a liberdade natural do homem e, assim, procurou fundamentar – portanto legitimar – qualquer pedagogia que mantivesse ou promovesse tal liberdade natural.

Se a metanarrativa visa legitimar uma pedagogia que diz educar o homem para ser livre, ou seja, para que ele venha a ser aquilo que é essencialmente, então tal narrativa filosófica, ou melhor, tal metanarrativa é uma filosofia da educação – uma filosofia da educação *fundacionista.*

Mas e se aquele que questiona a "pedagogia da liberdade" não acredita que exista algo como a "liberdade natural"? Por que acharia legítima a adoção de tal pedagogia?

Uma pedagogia que tem como meta da educação a liberdade pode, também, ser legitimada por uma narrativa não-fundacionista. Pode ser legitimada por uma narrativa que fornece justificações. A questão sobre se o homem é essencialmente livre, ou não, pode ser deixada de lado. Estamos agora diante daquele que não dá crédito à idéia de "liberdade natural" do homem; ele desconsidera a posição essencialista. O que faz o filósofo da educação, então? Ele aparece aqui, sim, não há dúvida. Mas agora se trata de um filósofo da educação *justificacionista.* Ele opta pela discussão de vantagens. Essas vantagens são de várias ordens – emocionais, de prazer, de aquisição de poder, de dinheiro, de vida melhor etc. Assim, a conversa gira em torno da educação que tem como norte a liberdade e não a escravidão e a subserviência, pois a liberdade traria vantagens. Como fez o filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952), pode-se argumentar que homens que aprendem a ser livres são mais aptos a tomar as decisões necessárias para a vida atual. Uma vez livres, podem mudar seus percursos, colocar a imaginação para funcionar e, então, ser mais capazes de viver e sobreviver no mundo contemporâneo. Nesse mundo, as pessoas precisam ser mais "plásticas", mais maleáveis, mais rápidas para pensar e decidir, inclusive para mudar de rumo ou de profissão, de cidade, de amores etc. A doutrina da liberdade do homem não é, nesse caso, uma evidência de certo modo inquestionável. Mas a liberdade pode, ainda, continuar a ser a meta da educação. Justificar tal decisão da pedagogia (e de sua escolha por métodos didáticos que favoreçam a liberdade) é

uma tarefa filosófica de argumentação persuasiva. Argumenta-se pela vantagem, pelos lucros de tal educação, por exemplo. A justificativa, nesse caso, é plausível. A narrativa filosófica que visa a legitimar uma pedagogia que diz querer educar o homem para ser livre, ou seja, para que ele possa se sair melhor uma vez terminada a educação, já é, então, uma filosofia da educação – uma filosofia da educação *justificadora*.

Podemos mudar o exemplo. Optemos pelo tema da igualdade em vez da liberdade. Assim, suponhamos que todos sejamos adeptos de uma pedagogia que aponte um determinado norte para a educação, a igualdade. Uma pedagogia, uma teoria da educação que promove a igualdade no decorrer de seu processo e em seu ponto de chegada. Boa parte de nós poderia dizer assim: "Gosto dessa pedagogia e vou aplicá-la". Mas outros poderiam perguntar: "Sim, gosto disso, mas no que essa pedagogia pode me dizer que ela, que quer promover a igualdade na educação e pela educação, é mais legítima do que aquela outra, a promotora da desigualdade?" Essa pergunta clama pelo trabalho do filósofo da educação. Ele vai aparecer, então, ou com uma metanarrativa que fundamente ou que justifique a "pedagogia da igualdade".

Se quiser fundamentar, por exemplo, invocando a igualdade por sermos "todos filhos de um Deus único", nada o impedirá de assim agir. Para muitos, é uma evidência que, havendo um Deus e sendo ele Criador e Pai – como é o caso da doutrina cristã –, certamente gerou os humanos como iguais. Uma pedagogia que viesse a desenvolver uma educação para a igualdade estaria legitimada se obediente a tal evidência filosófica – e, nesse caso, também religiosa; teológica, inclusive.

Mas se a conversa é com ateus, ou mesmo com não-cristãos, a idéia de um Deus que é Pai e que teria gerado todos iguais nem sempre faz sentido. Não é tão evidente quanto parece aos ocidentais cristãos. Nesse caso, a filosofia da educação pode tentar legitimar uma pedagogia da igualdade por justificação, não por fundamentos. Pode dar a seguinte justificativa, invocando elementos de vantagem: educar pela e para a igualdade vai promover a sociedade em conjunto, para ter, no futuro, mais pessoas dispostas a defender esse tipo de vida que vivemos, e que é boa, uma vez que essas pessoas, por mais diferentes que se tornem, pensarão várias coisas de maneira igual. Ou ainda: educar pela e para a igualdade criará uma sociedade na qual todos terão bens, e irão querer manter esses bens comprando outros, então teremos uma sociedade em que todos irão querer consumir e, de certa maneira, irão querer poder consumir. Uma sociedade de consumo, como a nossa, é uma boa socie-

dade, queremos preservá-la etc. Ou ainda: uma sociedade de iguais, fruto de uma educação igualitária, é uma sociedade de menos inveja, menos exploração e, então, menos violenta etc. E é bem vantajoso viver em uma sociedade não-violenta.

Você pode não concordar com os fundamentos ou justificativas que acabamos de citar. Mas isso não importa. São apenas exemplos. O importante é observar a diferença entre *justificação* e *fundamentação*.

Em ambos os casos, tanto na fundamentação quanto na justificação, a filosofia da educação elabora um discurso, assentado em bases racionais, refletidas. Por causa disso, a filosofia da educação pode ser definida como uma reflexão em favor da educação. Aqui, o caráter positivo da filosofia da educação está mais acentuado. O papel negativo, isto é, o papel contestatório da filosofia da educação, em geral é exercido pela colocação de outro tipo de positividade. É afirmando uma pedagogia que rechaçamos outras. Ora, a pedagogia afirmada é irrealizável? É quase irrealizável? Às vezes ela é, sim, realizável. O grau de viabilidade de uma pedagogia depende do filósofo da educação. Alguns preferem ser completamente negativos, ou seja, defendem utopias educacionais fortes; outros aceitam colocar utopias fracas, vagas, que negam o existente, mas deixam em aberto detalhes, para que sejam construídas na prática – ou ao menos testadas em alguns de seus aspectos gerais.

Não são poucos os que lêem que a filosofia da educação fundamenta ou justifica a pedagogia e, então, acreditam que toda aquela conversa sobre a "desbanalização do banal", que faz do filósofo aquele que desperta outros e a si mesmo para o que não é visto, cai por terra. Não devemos pressupor que a atividade de fundamentar ou justificar a pedagogia seja necessariamente conservadora, uma vez que, em geral, ela vem *depois* da própria pedagogia. O papel inovador e talvez até revolucionário da filosofia da educação não se exerce sozinho; ele se faz em conjunto com a pedagogia. A equação que devemos montar é esta: filosofia da educação (justificadora ou fundamentadora) + pedagogia (realizável, quase realizável ou irrealizável) = leitor sensibilizado (professor, político, pai etc.). É o conjunto da filosofia da educação e da pedagogia que pode gerar a desbanalização da educação.

Nesse caso, há um longo (mas interessante) debate sobre as relações entre a filosofia da educação e as utopias. É nesse debate que se insere mais um elemento: o papel das ciências da educação.

Filosofia da educação, pedagogia e ciências da educação

Há quem pergunte pela legitimidade de uma pedagogia e se sinta satisfeito com as respostas dadas pela filosofia da educação – fundacionistas ou justificacionistas. Mas há quem não veja nenhuma utilidade nas respostas da filosofia da educação. Afinal, por que a filosofia da educação teria legitimidade para falar da legitimidade da pedagogia?

Quem levantou uma questão desse tipo foi o sociólogo francês Émile Durkheim (1857-1917). Sua observação crítica gerou a ênfase nas *ciências da educação*, em detrimento da filosofia da educação. A defesa da filosofia da educação veio da parte da doutrina filosófica americana chamada pragmatismo – no caso, capitaneada por John Dewey. Esse debate foi importante, pois definiu, para muitos países – especialmente para o Brasil –, como montar a grade curricular dos cursos de formação de professores, ou seja, as escolas normais e os cursos de pedagogia.

A frase "coloque os pés no chão" é uma metáfora de dupla mão: pode-se imaginar que estar "sem pé no chão" é estar como quem vive em sonho, pensando numa utopia (*u* = não; *topos* = lugar); e pode-se imaginar que estar "com o pé no chão" é ficar sem sonho, sem utopia – sem o que buscar. Boa parte das pessoas acredita que sem sonho, sem utopia, não há aquilo que seria necessário à vida, isto é, a esperança. Durkheim não pensava nada disso. Ao contrário, ele reclamou dos que não queriam "colocar os pés no chão" – os pedagogos.

No começo do século XX, Durkheim afirmou a inutilidade da filosofia. E, em relação à educação, a filosofia seria ainda mais inútil. Ele dizia que os pedagogos – nome com o qual batizou os filósofos que em algum momento deram atenção à educação – nunca se preocuparam em explicar a educação *como ela é*, mas apenas queriam apontar como ela *deveria ser*. Os pedagogos seriam, então, os proponentes de utopias educacionais. Com o que nos contavam – assim entendia Durkheim –, não poderíamos melhorar de fato nossa educação, pois nada informavam de concreto a respeito do funcionamento de escolas e das necessidades educacionais da sociedade. Eles seriam, assim, os anunciadores daquilo que não podia ser feito, ou seja, de algo exclusivamente crítico ou negativo. Seriam apenas os negadores da educação vigente ao propor o não-factível, o não propriamente realizável.

Para Durkheim, a solução seria a formulação de teorias científicas como discursos explicativos da "realidade educacional". Tais explicações não eram

negativas, mas exclusivamente positivas – daí a idéia de "positivismo". Durkheim insistia que a finalidade da educação devia ser fixada por uma ciência positiva, não pela filosofia da educação. Essa ciência seria capaz de explicar o desenvolvimento das sociedades, para as quais a educação estava voltada e para as quais a educação seria vital. Tal ciência era a *sociologia* – especificamente, como diríamos hoje, a *sociologia da educação*. Os meios, por sua vez, seriam determinados por outra ciência positiva, a *psicologia*. No esquema de Durkheim, sociologia e psicologia seriam as "ciências da educação" por excelência. A sociologia da educação cuidaria do coletivo social, identificando suas necessidades de sobrevivência, de conservação e mudança, para as quais a educação se faz necessária. A psicologia educacional cuidaria do individual, pesquisando os processos intelectuais e mentais de crianças e jovens para elaborar os melhores métodos de instrução e formação.

Na França e nos países sobre a influência cultural francesa, a idéia de "ciências da educação" ganhou corpo, em detrimento da filosofia da educação. Nos Estados Unidos, porém, a filosofia da educação continuou a ser prestigiada. Mas, é claro, de um modo não-tradicional.

John Dewey viu, na educação, não somente uma função prática – ser um elemento inerente e coadjuvante da democracia – como também uma função teórica, especial para a própria filosofia. A educação poderia abrir caminho para aquilo que Dewey entendia como uma necessária reformulação da filosofia. Ao vê-la cair para segundo plano diante das ciências, ele quis dar à filosofia um cunho naturalista de base experimental, científica. Se a filosofia, tradicionalmente, fazia perguntas do tipo "o que é o conhecimento?" ou "o que são os valores?", talvez o melhor lugar para investigar respostas fosse a atividade educativa. Essa investigação se daria pela observação empírica e científica da atividade educativa, além do exame da educação prática e das pedagogias. A filosofia, assim, tornar-se-ia, ela própria, uma reflexão sobre a educação e uma área de formulação de hipóteses a respeito da relação ensino-aprendizagem. Seria, enfim, *a* "teoria da educação". Assim reconstruída, a filosofia assumiria sua única vocação: a de ser filosofia *da educação*.

John Dewey entendia que a verdadeira educação era "crescimento" em favor da diversidade e, sendo assim, só podia existir na democracia, dado que a democracia era entendida por ele como uma experiência histórica capaz de fazer proliferar pessoas e comportamentos os mais variados. A filosofia, uma vez reconstruída, usaria a educação como um "banco de provas" para responder a suas velhas perguntas epistemológicas (teoria do conhecimento) e axioló-

gicas (teoria do valor). A vida educacional, geradora de comportamentos, pessoas e situações bem variadas e ricas não poderia ser senão o campo mais fértil para uma investigação empírica que levasse a respostas para perguntas do tipo "como se processa o conhecimento?" e "como são gerados os valores?" Em vez de *fundamentar* a educação, a filosofia ou a filosofia da educação *evoluiria* a partir da educação. Assim, enquanto Durkheim apartou filosofia e educação, John Dewey uniu-as até quase fundi-las.

A filosofia da educação, nos moldes do pragmatismo americano, e as ciências da educação, nos moldes da sociologia positivista francesa, percorreram todo o século XX como pólos de irradiação de reflexões pedagógicas. Estas serviram às sociedades que, neste último século, democratizaram substancialmente sua oferta de ensino.

Em vários países onde o ensino se tornou laico – ou, ao menos, ganhou uma formulação menos religiosa –, a grade curricular dos cursos de formação de professores, em especial professores para o ensino básico, se fez a partir dessa dupla influência, francesa e americana. Assim, a grade curricular dos cursos normal, de pedagogia e similares tem por base a sociologia da educação, a psicologia educacional, a filosofia da educação, a história da educação e a didática. A filosofia da educação questiona a sociologia da educação quanto aos fins educacionais, ao passo que a didática se nutre da psicologia educacional para criar os meios educativos. A história da educação é, em geral, o pólo intermediário, ora nutrindo a filosofia da educação, ora fornecendo dados para a sociologia da educação.

De certo modo, em quase todos os países culturalmente próximos das idéias francesas e americanas – e não são poucos –, as disputas sobre quem coloca os fins para a educação ficam entre a filosofia da educação, em geral mantendo algum grau de utopia no horizonte, e as ciências da educação, em geral querendo propor uma adequação da educação a fins estabelecidos pela sociedade, procurando eliminar as utopias. Há também a tentativa de adequação da educação ao que seria o funcionamento intelectual e afetivo da criança e do jovem. Esta última situação ocorre quando a psicologia, no âmbito das ciências da educação, deixa sua condição de criadora de meios para também sugerir fins educacionais. Nos últimos anos, várias sociedades têm optado por esta última formulação.

RESUMO

A filosofia se importa com o que é banal para desbanalizá-lo. Há uma diferença entre o olhar do filósofo e o de outros intelectuais, como o cientista e o religioso. O filósofo, tanto quanto os outros dois, vê o mundo segundo causas e razões, mas se volta para aquilo a que, em geral, as pessoas não dão atenção – é ali que ele fixa sua atenção e descobre problemas. E ele de fato quer resolver os problemas.

O centro da filosofia é a metafísica. Ela é uma concepção de mundo, mas não é construída a partir de dados e provas empíricas – é uma *construção racional*. Aponta para o que seria um fundamento do mundo. Além disso, essa visão global mostra o homem inserido em um mundo no qual ele tende a tomar o aparente pelo real.

A filosofia da educação pode ser *fundacionista*, e nisso se aproxima dos instrumentos metafísicos. Mas pode ser também *justificionista*. Em ambos os casos, seu papel é o de dar legitimidade à pedagogia, que é menos reflexiva e mais normativa. A filosofia da educação não deve ser confundida com a pedagogia ou com a didática ou com as ciências da educação.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. Discuta com colegas e com seu professor a radicalidade e a viabilidade do que Ivan Illich diz no trecho a seguir. Consulte uma biblioteca e procure na internet informações sobre esse pensador. Escreva um pequeno texto sobre ele e se posicione sobre suas idéias, principalmente sobre a que está no texto que você lerá em seguida. Depois, aguarde uns dias e avalie se sua conclusão sobre ele é ou não conservadora.

> A crise no ensino só pode ser resolvida por uma inversão da estrutura institucional. Pode ser dominada somente se as escolas actuais, com ou sem paredes, que preparam e autorizam programas para os estudantes, forem substituídas por novas instituições, assemelhando-se mais às bibliotecas e aos seus serviços anexos, que permitem, a quem quiser instruir-se, ter acesso aos utensílios e aos encontros que lhe são necessários para aprender a realizar as próprias escolhas. (ILLICH, I. *Inverter as instituições*. Lisboa: Moraes, 1973. p. 34.)

2. Discuta com os colegas e com seu professor o texto a seguir, do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau. Será que um aluno poderia mesmo inventar o telescópio? Deveria passar por um ensino que o levasse a inventar o telescópio para, depois, poder usá-lo? Rousseau está dizendo exatamente isso? Ou há mais intenções no texto dele, puramente filosófico? Leia mais sobre Rousseau e escreva um pequeno texto comparando a radicalidade expressa em Illich e Rousseau.

> [Emílio] não terá dissecado insetos; não terá contado as manchas do Sol; não saberá o que seja um microscópio ou um telescópio. Vossos doutos alunos zombarão da ignorância dele. Terão razão; pois antes de se servir de tais instrumentos, quero que os invente e, sem dúvida, isso não virá tão cedo. (ROUSSEAU, J-J. *Emílio*. São Paulo: Difel, 1979. p. 227.)

3. Assista ao filme *O clube do imperador* (*The emperor's club*. Estados Unidos, 2002. Diretor: Michael Hoffman; ator principal: Kevin Kline) e escreva um texto distinguindo o que é filosofia da educação e o que é pedagogia na atividade do herói do filme, o professor. Faça isso segundo o que entendeu no capítulo1. Se puder assistir com colegas e com o professor, melhor. Cuidado: o filme é bom, bem dirigido e o tema é interessante; há críticas na internet que são desinformadas e/ou simplesmente pejorativas. O tema central não é exclusivamente a escola, mas a questão ética, em especial a mentira.

4. Procure assistir a filmes (e escrever sobre eles) em que o argumento para a tomada de decisões não seja o de levar vantagem – notando sempre que "vantagem", aí, não é faltar com a honestidade ou não querer ser dedicado. Um exemplo é *Uma outra história americana*, com o ator Edward Norton. Assista e veja como o professor (negro), para fazer o personagem de Norton mudar de vida (aconselhando-o na prisão), não busca nenhum fundamento numa suposta igualdade entre brancos e negros (suposta, sim, pois estava aconselhando alguém que, por convicção, não acreditava em tal igualdade). Ele argumenta pragmaticamente: "Qual a vantagem de ser racista, neonazista, o que você ganhou com isso?"

QUESTÕES

1. O que é filosofia?
2. O que é filosofia da educação?
3. Quais as diferenças entre filosofia da educação e pedagogia?
4. O que é uma filosofia da educação fundacionista?
5. O que é uma filosofia da educação justificacionista?
6. Quais as características principais da metafísica?
7. Quais as características principais da cosmologia?
8. O que se quer dizer quando se afirma que a filosofia busca explicações baseadas em razões e causas?
9. Qual a objeção de Durkheim à filosofia da educação?
10. Qual a resposta de Dewey à crise da filosofia?

SUGESTÕES DE LEITURA

BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
GHIRALDELLI JR., P. *Introdução à filosofia*. São Paulo: Manole, 2003.
———. *Caminhos da filosofia*. Rio de Janeiro: DPA, 2005.
———. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

SUGESTÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

APPIAH, Kwame Anthony. *Introdução à filosofia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2006.
BUNNIN, N; TSUI-JAMES, E. P. *Compêndio de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2005.

Apoio ao aluno e ao professor: Paulo Ghiraldelli Jr. *Sites*: www.ghiraldelli.pro.br e www.filosofia.pro.br. E-mail: pgjr23@yahoo.com.br.

2

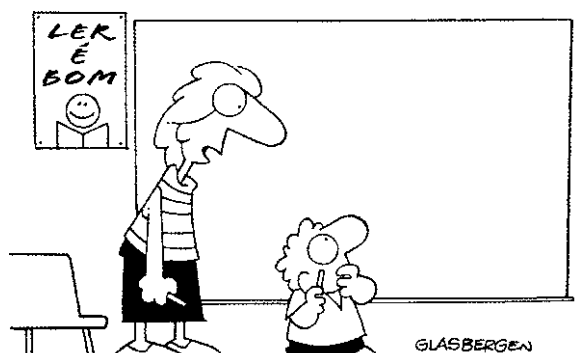
O paradigma clássico em filosofia da educação

Neste capítulo você participará de uma discussão sobre as mudanças de paradigma em filosofia da educação. Haverá ênfase no momento do surgimento da filosofia da educação, com Platão. Você também verá como uma filosofia da educação fundacionista trabalha. Tomará contato com o paradigma clássico em filosofia da educação – o platonismo.

Mudança de paradigma

O que são paradigmas em filosofia da educação? E o que são mudanças de paradigmas nesse campo? O cartunista estadunidense Randy Glasbergen[1] nos leva a refletir sobre isso.

No cartum a seguir, a professora diz que "não há nenhum ícone para clicar. É só uma lousa". Observe as expressões da professora e do aluno. O aluno pega o giz como quem pega qualquer outra coisa, menos um giz. Ele não está em posição de escrever. E seu olho mostra tudo: está meio atônito, talvez até com um pouquinho de receio. Parece pensar algo como "o que fazer com

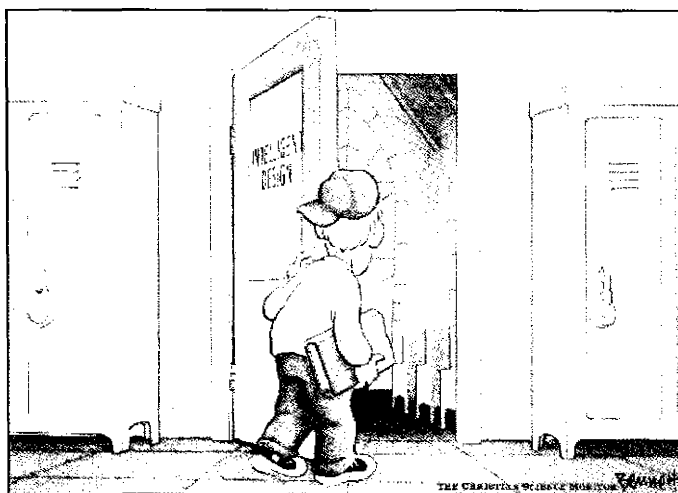
1. Randy Glasbergen, de Nova York, começou como cartunista em 1976, após ter cursado um ano de jornalismo. Sua especialidade são as tiras temáticas, falando de família, saúde, bichos e educação ou escola. Para mais informações, veja a *home page* em: <www.glasbergen.com/>. Acesso em: 10 maio 2006.

"Não há nenhum ícone para clicar. É só uma lousa."

esse pedaço de coisa branca na minha mão e essa tela enorme aí?" A professora, apesar de um pouco desolada, não perde a compostura – a esperança! Insiste em sua tarefa, que é continuar a ensinar, seja lá o que for. E, enfim, parece entender onde reside o problema do aluno: na falta de um ícone! Compreende que o aluno pode imaginar coisas do tipo: "Afinal, em uma tela não deveria haver ícones? Como puderam fazer uma tela sem ícones?" O que não é o computador, não é o mundo.

A professora sabe o que está ocorrendo porque tem sensibilidade, uma boa percepção. Entende o que se passa com o aluno. E o que se passa? Ah! Ele e a escola foram atropelados por uma mudança de paradigma, ou seja, uma mudança de modelo. Sim, modelo educacional. O mundo da escola tem como paradigma a educação baseada na escrita – na escrita cursiva. Além disso, o mundo da escola pressupõe que o aluno se apresente publicamente, na frente de todos, escrevendo e se desenvolvendo no quadro, a lousa. Mas o mundo da criança – ao menos daquela criança da figura – está baseado em outro modo de relacionamento, que também é uma forma de educação: a do computador. Mais: o computador é PC, *personal computer*. Isto é, trata-se de uma peça pessoal, de uso privado, particular. Quando apresentamos nossa personalidade publicamente no PC, o fazemos a partir de uma situação privada. Navegar na internet não é uma situação pública, como a de estar na frente da classe, na lousa. O espaço público do meio virtual é diferente do espaço público do mundo não-virtual. A relação entre o aluno e a lousa apresenta um paradigma de educação; a relação do aluno com o PC apresenta outro paradigma de educação.

Que mudança na educação foi mostrada – metaforicamente, é claro – na figura? Eis a resposta: trata-se de uma mudança dependente *apenas* da tro-

ca dos meios educacionais, da tecnologia da educação. Mas a mudança de *paradigma* em filosofia da educação implica algo mais. A mudança, em filosofia da educação, não se reduz a uma troca de meios educacionais. Ao contrário, é uma transformação dos *fins* da educação e, por isso, implica o aparecimento de outras maneiras de dizer *como* a educação deve ocorrer. Surge então a necessidade de elaborar uma nova pedagogia. Não devemos nos deixar levar pela atitude de estranhamento do aluno e achar que isso pressupõe uma revolução (pela qual ele teria passado; a escola, não). O garoto, de fato, está espantado. Em geral é assim mesmo: nos espantamos mais com mudanças visíveis, com mudanças tecnológicas; elas fazem com que nos sintamos, repentinamente, como peças desajustadas em uma nova engrenagem. No caso do aluno, a graça está no fato de o estranhamento se dar não com o novo, mas com o antigo. Todavia, essas mudanças não são tão profundas quanto as filosóficas, que alteram nossos objetivos e nossas regras (e que podem estar associadas a mudanças tecnológicas, claro!).

Podemos falar em mudanças profundas na educação? Então temos de conversar seriamente a respeito de mudanças em filosofia da educação. Na figura a seguir, o cartunista Clay Bennett[2] dá uma boa visão sobre uma discussão contemporânea, que implica mudança de paradigma em filosofia da educação. Tome-a como exemplo.

2. Clay Bennett é da Carolina do Sul, Estados Unidos. Formou-se em artes e história em 1980. Foi premiado várias vezes com o Pullitzer (prêmio muito importante dos EUA) para cartuns editorais. Para mais informações veja a home page <www.claybennett.com>. Acesso em: 10 maio 2006.

Nos arquivos do autor, o cartum tem o nome de "Aula de biologia". No desenho, o aluno entra na sala de "*Intelligent design*". Olhe o vitral no fundo da sala – é uma capela! *Intelligent design* significaria, então, a volta da religião ao ensino, de modo oficial? Conversando sobre a polêmica em relação a esse assunto, poderemos tirar boas conclusões para entender a alteração de paradigma em filosofia da educação.

Intelligent design é o nome que os estadunidenses dão para a teoria criacionista, aquela que explica o surgimento da vida na Terra a partir de um ato do Criador, Deus, em contraposição ao ensino comum nas aulas de biologia ocidentais, que se baseia na teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin (1809-1882). A maior parte dos Estados laicos do Ocidente não contrapõe, no âmbito escolar, essas duas maneiras de contar como ocorreu o surgimento da vida na Terra. Admite-se que a religião é uma questão de fé privada e que não tem a função de explicar a realidade; para isso, a ciência é o melhor instrumento. Admite-se, também, que a ciência não é um bom instrumento para o cultivo de um comportamento moral desejável – isso fica sob o encargo da religião. É assim que religião e ciência convivem na chamada "ordem liberal" das nações ocidentais. Chegamos a isso por um processo lento, mas eficaz, que se construiu mais decisivamente a partir dos séculos XVIII e XIX, indo até meados do século XX. Todavia, nos Estados Unidos, principalmente entre os anos de 2001 e 2005, surgiu uma polêmica sobre essa separação de funções. Grupos religiosos colocaram em pauta uma idéia que até há pouco tempo parecia impossível de ser restaurada: a tese segundo a qual o criacionismo e a teoria da evolução devem ser recolocados no mesmo plano. Isto é, ambos teriam a função de explicar a realidade – no caso, o surgimento da vida na Terra – e o mais correto seria ensinar ambas as narrativas na escola. As duas ganhariam o *status* de *teoria*. A escola *verdadeiramente* democrática seria, então, aquela que mostrasse, nas aulas de biologia, as duas explicações, deixando ao aluno a opção por uma ou outra. A escola deveria manter a polêmica *intelligent design* × evolucionismo, sustentando que seus alunos teriam o direito de aprender as duas narrativas em igualdade de condições.

Nossa tarefa aqui não é a de entrar na polêmica. Nosso trabalho é observar as diferenças entre as figuras: a primeira está relacionada a uma mudança de atitude que diz respeito às transformações tecnológicas e que altera os meios de ensino; a segunda tem a ver com uma mudança efetiva de paradigma, diz respeito às transformações de concepção filosófica e, de certo modo, política, alterando a filosofia da educação e a pedagogia. No segundo

caso, o que está em jogo são os objetivos do ensino e os fundamentos ou justificações da nova pedagogia que irá ser instaurada.

O fato de adotarmos o criacionismo ou o evolucionismo não significa dizer que ocorreu uma mudança de paradigma. Sim, sabemos que a adoção de um ou de outro ponto de vista traria uma mudança de paradigma, mas o que está sendo mostrado é diferente. Antes mesmo da opção do aluno ou de qualquer pessoa por uma ou outra narrativa, a mudança de paradigma em filosofia da educação, se a polêmica adentra a escola de modo oficial, já ocorreu. Colocar o criacionismo na escola de modo que ele venha a ser discutido no mesmo plano – a aula de biologia – do evolucionismo já implica uma mudança de paradigma. Pois uma escola que diz que narrativas do campo religioso e narrativas do campo científico explicam um fato, e que este fato é *o mesmo fato*, não está sob a mesma filosofia da educação de uma escola que diz que a religião fornece, com suas narrativas, exemplos morais, enquanto as narrativas científicas estão voltadas para explicar o funcionamento do mundo, de maneira que possamos criar tecnologia e interferir na ordem natural das coisas.

O cartum de Clay Bennett diz tudo. Mostra uma mudança em filosofia da educação e em pedagogia. Os objetivos da escola são alterados e, por isso, também o discurso a respeito do que norteia os valores da escola; portanto, fica alterado tudo que legitima a modificação das normas – a pedagogia – que regem o processo de ensino da escola. Uma escola sob uma filosofia da educação laica colocaria a capela, sem disfarce, no pátio, ou nem mesmo a construiria no terreno escolar. Uma escola sob uma filosofia da educação em que o princípio de separação entre religião e ciência é rompido cria outro caminho: uma sala de aula para o *intelligent design*. A capela, talvez disfarçada, vai para dentro da escola. É óbvio que não é isso que ocorre, literalmente. Mas é óbvio que, na prática, é isso que ocorreria – e eis aí a função do cartum, o de lançar metáforas (a capela para dentro da "aula de biologia") para que possamos ver aquilo que o discurso literal talvez não mostre.

Qual a razão de insistirmos na noção de mudança de paradigma não somente em educação, mas em filosofia da educação? Simples: o próprio nascimento da filosofia da educação se deve a uma mudança de paradigma no interior da filosofia. Mais ainda: a história do pensamento educacional e a produção de correntes diferentes no âmbito da filosofia da educação e da pedagogia são construídas por mudanças de paradigma tanto na filosofia quanto, não raro, no próprio interior da filosofia da educação como saber constituído.

Platão e o nascimento da filosofia da educação

Sócrates

A filosofia da educação pode ser *justificacionista* ou *fundacionista*, mas nasce sob esta última designação. Somente nos tempos contemporâneos é que surgiram os primeiros passos na direção de uma filosofia da educação não-fundacionista. A origem da filosofia da educação se deve ao aparecimento, na Grécia antiga, do sistema de Platão (427-347 a.C.) – paradigmaticamente fundacionista. É o que denominamos de *paradigma clássico* em filosofia da educação. Tal sistema surgiu após as transformações filosóficas levadas adiante por Sócrates, mestre de Platão.

Sócrates (469-399 a.C.) foi o responsável pela segunda alteração de paradigmas no pensamento filosófico. A primeira ocorreu quando os gregos deixaram de explicar o mundo pelos mitos e adotaram o modo da filosofia. Assim fizeram por meio da criação de várias cosmologias – o que corresponde aos escritos dos filósofos pré-socráticos. A segunda, a alteração proposta por Sócrates, introduziu as questões sobre o homem e sua vida social, ou seja, perguntas atinentes à conduta moral, ausentes ou secundárias na visão pré-socrática. Em que consistia a filosofia de Sócrates?

A filosofia de Sócrates esteve ligada a uma curiosa manifestação do oráculo de Delfos, no templo do deus Apolo. A função oracular era exercida na Grécia, em geral, por mulheres, em templos erigidos para um deus individual. Essas pessoas tiveram um papel importante, ao menos até a época de Sócrates. Não eram sacerdotisas de Igreja nem religiosas ligadas ao poder de Estado ou aos governos das cidades gregas autônomas, embora pudessem ser protegidas destes em algum momento. A religião grega e o trabalho dos oráculos, tanto quanto a língua, eram elementos da cultura enraizados em uma tradição muito forte e complexa, e pode-se dizer que até mesmo os gregos educados não sabiam identificar bem a origem de suas crenças. A religião e a língua, aliás, eram as únicas bases de sustentação de uma possível "unidade nacional" dos gregos, formada por tantas cidades autônomas que guerreavam entre si e que viviam como Estados independentes. As pessoas que ocupavam a função oracular, no templo, emitiam frases ou dizeres (expressas de diversas maneiras: frases em forma de enigma, faladas por mulheres em "transe", disposição de pedras jogadas ao chão e práticas semelhantes) para quem as visitava desejando obter algum tipo de conselho ou informação. Tais expressões eram consideradas verdades. (Se a resposta, depois, se revelasse contrária

aos acontecimentos, a culpa do erro seria da má interpretação de quem ouviu a resposta, não do oráculo. O segredo, portanto, estava na capacidade de interpretá-las corretamente.) E o que Sócrates teve a ver com tudo isso?

Um amigo de Sócrates esteve em Delfos e lá, encontrando a guardiã do templo de Apolo, perguntou se havia alguém mais sábio do que Sócrates. A resposta foi "não". Ao saber disso, o filósofo levou a sério a tarefa de interpretar a expressão do oráculo. Por dever religioso, levou adiante a disposição de *tornar verdadeira* a verdade oracular. O que fez? Passou a inquirir cada pessoa sábia de Atenas, pois, se viesse a encontrar alguém mais sábio do que ele, poderia avaliar melhor o que o oráculo dissera. Sócrates não encontrou pessoas mais sábias, mas também não deu respostas corretas às perguntas que fez aos habitantes de Atenas – não deu resposta alguma. Como, então, afirmar que o oráculo não errara? Simples: não se poderia dizer que houve erro do oráculo porque Sócrates, em seus debates, entendia que ele próprio ao menos sabia algo a mais do que os mais sábios: ele sabia que não sabia. Os que se colocavam como sábios, ao menos em suas especialidades, mesmo não conseguindo ir além do estabelecido por Sócrates no diálogo, ainda assim continuavam se achando sábios. Aliás, a frase inscrita no templo de Apolo era "Conhece a ti mesmo", elemento que indicaria o caminho a ser seguido por todos os visitantes. Um caminho na tarefa de interpretação dos dizeres oraculares. Essa foi a justificativa do próprio Sócrates para sua peregrinação e para aquilo que tomou como seu dever. Ele procurou *filosofar* – isto é, exercer sua razão – em obediência à tradição, por levar a sério a voz do deus que, enfim, teria se manifestado pelo oráculo de Delfos. Mas o que era o filosofar de Sócrates?

O programa socrático utilizava basicamente o diálogo. Buscava a interlocução principalmente com aqueles que se diziam sábios. A estes, Sócrates fazia perguntas do tipo "o que é a coragem?", "o que é a virtude?", "o que é o dever?" e assim por diante. O objetivo de tal questionamento era levar o interlocutor a "voltar-se para si" a fim de obter autoconhecimento e, assim agindo, informar também o próprio questionador sobre sua possível condição de sábio. As perguntas indicaram, para olhos posteriores – especialmente os de Platão –, que o que se buscava eram as definições de conceitos. Essa interpretação, visível em uma das fases da obra de Platão, foi fortalecida pelo fato de que Sócrates jamais aceitou como resposta exemplos dados pelos interlocutores. O exemplo de um ato corajoso ou virtuoso não respondia, para ele, o que é a coragem ou a virtude; parece que ele desejava atingir algo além.

É certo que o diálogo nunca chegava a alguma conclusão em que a definição surgisse, seja pela boca do interlocutor, seja pela de Sócrates, mas, ainda assim, ao menos em certo sentido, pode-se dar razão a Platão: tudo, aparentemente, se encaminhava para a obtenção do conceito. Então, se o programa não se completava, restava a ele, Platão, a tarefa de aperfeiçoar o método de Sócrates e dar as respostas pedidas. Assim, a verdade deixaria de ser o consenso exigido por Sócrates (entre ele e o interlocutor) no curso do diálogo. Ela passaria a estar contida em enunciados que pudessem apontar para algo além do mútuo acordo – algo imposto aos homens como o que nós, de vez em quando, chamamos de *força do conceito*, algo como que "exterior" ao diálogo. E qual verdade Platão queria que se impusesse de modo forte e claro? A justiça. Ele desejava que a idéia de justiça iluminasse os homens – que, então, saberiam *mesmo* o que é a justiça.

A justiça social no núcleo teórico de doutrina platônica era mais ou menos a seguinte: devemos dar o melhor de nós para outros, que serão então motivados a dar o melhor deles a nós. Tratava-se de uma reciprocidade de benefícios. Mas como determiná-la? Como saber levar isso a cabo? Sim, era uma questão de saber, de conhecimento, de ver a verdade. A busca da verdade, em sentido forte, esteve sempre aliada, em Platão, à busca da justiça. Por quê?

Sócrates foi o mestre de Platão e o influenciou decisivamente. Mas Sócrates, após uma vida de filosofia, cumpridor dos deveres de cidadania, foi acusado, em Atenas, de "corrupção da juventude" e de introduzir cultos de novos deuses na cidade – uma acusação grave para uma cidade cujo patriotismo e o culto aos deuses se fundiam.[3] Ele foi julgado e condenado à morte. Os discípulos, é claro, avaliaram aquilo como uma tremenda injustiça. Tudo isso impressionou muito Platão, que descreveu na *Apologia de Sócrates* o discurso de defesa do filósofo perante o tribunal de Atenas. A partir daí, talvez, Platão tenha realmente se perguntado com mais ênfase como seria uma cidade afinada com a justiça, na qual quem busca a verdade – como Sócrates – pudesse encontrar, em seus concidadãos, não comportamentos

3. Parte da explicação de Sócrates a respeito da frase do oráculo e do motivo pelo qual filosofou como filosofou foi devida à sua tentativa de se mostrar inocente da acusação de não respeitar os deuses. Todavia, Sócrates também admitiu que uma voz (um *daimon*, um gênio), desde criança, o acompanhava. Uma afirmação dessas poderia levar os jurados a dar crédito aos acusadores? Ou a decisão de condená-lo existia antes mesmo do julgamento, por razões inconfessáveis pelos jurados? A morte e o julgamento de Sócrates se mantêm como uma questão polêmica na história da filosofia.

evasivos, mas atitudes capazes de levar à verdade, para não destoar do que pede a justiça. Um de seus objetivos centrais passou a ser a construção, no plano filosófico, de uma cidade-Estado exemplar – o melhor desenho de cidade *justa*.

Política, psicologia e educação

A cidade ideal de Platão foi descrita em seu livro *A República*. A república platônica foi elaborada com uma divisão social estruturada em três estamentos: o dos trabalhadores manuais, responsáveis pela produção artesanal e agrícola da cidade; o dos guerreiros, responsáveis pela ordem interna e pela proteção da cidade contra invasores; e o dos sábios, governantes que formariam o conselho do qual deveria sair o rei – o rei-filósofo. Essa estrutura social mostrava uma coletividade que corresponderia, em funções, às vocações dos indivíduos, de acordo com uma também tripartite organização da alma individual (veja o quadro a seguir). Assim, podemos dizer que a teoria social e política de Platão se fez a partir de uma correspondência com sua psicologia.

	Órgão	Virtude	Classe
Aspecto racional	Razão	Sabedoria	Governantes e conselheiros
Aspecto espiritual	Paixão	Coragem	Soldados e auxiliares
Aspecto irracional	Apetites, desejos	Temperança	Trabalhadores

Platão elaborou sua teoria da alma, ou, como diríamos hoje, "psicologia", em vários escritos, com diferenças entre um e outro. No entanto, no livro *A República*, essa teoria apareceu pronta para ser usada, na forma em que deveria funcionar para o bom andamento da vida coletiva da cidade ideal. Ela fixou os pilares de uma tipologia humana. Segundo tal tipologia, a alma individual é imortal e receberia o corpo do indivíduo na hora do nascimento. Ela, a alma, possuiria três instâncias: racional, espiritual e uma parte referen-

te aos apetites. Na cidade utópica, todos os habitantes adentrariam o ambiente terreno com a mesma estrutura psicológica – a estrutura da alma –, mas nem todos, no decorrer do processo educacional institucional, mostrariam igual desenvolvimento. O compartilhamento de certas características revelaria o caráter e as possibilidades de cada indivíduo.

Platão descreveu a alma segundo a imagem daquele que dirige uma biga de corrida com dois cavalos. Essa imagem platônica é clássica. Devemos esquecer nossa visão judaico-cristã e moderna de alma e nos concentrar puramente nessa imagem. O grego usava para a alma a palavra *psykhé* (ψυχή). O sentido de *psykhé* é o de "princípio da vida" ou simplesmente "vida". Platão, a partir dessa idéia, introduziu o que hoje chamamos de "conflitos psicológicos", criando uma divisão tripartite no princípio da vida: o cocheiro da biga dirige dois cavalos; o primeiro cavalo é nobre e é a base da biga, pois segue o percurso ordenado; o outro tem um caráter e uma criação que o tornaram o oposto do primeiro. Assim é a alma ou a vida: a razão dirige a vida – a biga – que é puxada pelo espírito – a energia do cavalo nobre – e pelos apetites – o não raro desregramento do cavalo oposto.

Em escritos como *Fédon*, o erro e o engano foram explicados segundo uma relação da alma com o corpo; seria necessário livrar-se das influências do corpo para se salvar do erro. No livro *A República*, Platão aperfeiçoou sua psicologia de modo que a vida ou a alma se tornaram um todo estruturado. Desenvolver-se como ser humano não seria mais um trabalho contra o corpo, mas um trabalho no sentido de harmonizar as instâncias da alma, que, enfim, são todas as instâncias da vida. O papel do intelecto seria o de governo da própria vida, o papel do espírito seria o de energizar as atividades vitais e, enfim, os apetites precisariam ser treinados para cumprir o que é reto e nobre. O predomínio de uma das instâncias traria a distinção de caráter. As pessoas cuja senhoria se exercesse pela razão poderiam ser filósofas; elas teriam tudo o que é necessário para participar do conselho dos governantes e até mesmo para chegar a ser rei. As pessoas cujo espírito fosse o motor principal seriam homens de ação e, uma vez educados, formariam o grupo dos guerreiros, defensores armados da cidade. Por fim, os que caíssem sob o domínio dos apetites poderiam, no seu melhor, ser amantes da beleza sensual sem ter muito conhecimento da noção mais ampla do belo; tais pessoas estariam destinadas a trabalhar com as mãos, no artesanato e afins, servindo na cidade para o estamento dos operários e artesãos.

Podemos perceber que, para a cidade funcionar e se mostrar justa, esses estamentos sociais, formados a partir de grupos cuja inclinação diferiria naturalmente, precisariam se relacionar entre si tão harmoniosamente quanto as partes da alma entre si. Nesse caso, a teoria da alma e a teoria social de Platão requisitaram uma pedagogia. Ela deveria comandar a educação dada na cidade. A educação institucional, para Platão, era destinada aos estamentos responsáveis pelo cuidado da cidade, ou seja, às classes governantes e seus auxiliares e aos soldados. Todos os membros da comunidade deveriam agir corretamente, mas os governantes e guerreiros precisariam ter uma educação especial, cujo objetivo era político: nunca se deveriam formar as pessoas (da elite) de modo que elas viessem a se dividir ou se confrontar, pois uma guerra ou mesmo uma divergência mais profunda entre as elites levaria a cidade, inexoravelmente, à deterioração – seria o desvio de seu *ethos*, ou seja, a perda de sua ética. Assim, a educação se colocou como uma peça-chave do funcionamento da cidade. Se não seguisse os padrões estabelecidos por Platão, a cidade cairia sob formas deterioradas (ou corrompidas) de governo. Deixaria de ser uma república para se encontrar sob variados modos de gerenciamento (tirania, democracia etc.) e de vida que não lhe confeririam mais o caráter de cidade justa. Aqui, você deve notar: era de fato necessária uma educação e uma pedagogia para que a filosofia de Platão viesse a se completar; assim, a pedagogia e a educação existentes apareceram fundamentadas num ideal político, numa filosofia política. Mas ambas baseavam-se numa visão filosófica geral, uma metafísica, que nada mais era do que uma compreensão da realidade não só social, como a que foi dada, mas uma realidade natural – e um modo de conhecê-la. O sistema platônico completo, em sua totalidade, era de fato o próprio *fundamento* da pedagogia necessária à cidade justa. Assim, o sistema platônico pode ser avaliado como uma filosofia e, ao mesmo tempo, como uma filosofia da educação.

Podemos, é claro, colocar uma pergunta: ainda que as elites tivessem a mesma educação, como pessoas, individualmente, não divergiriam umas das outras? Como Platão esperava que a harmonia se desse? Como ele imaginava uma pedagogia capaz de criar uma educação, para a cidade ideal, que levasse as divergências – ao menos em relação ao que importava – entre as elites a ficar num plano harmônico? O que Platão tinha em mente era isto: é necessário que exista uma (única) verdade, e deve ser possível que todos os educados a alcancem. Existiria não só a visão correta da realidade, mas também a maneira de alcançá-la. Sem isso, sempre seria possível que a cidade fosse amea-

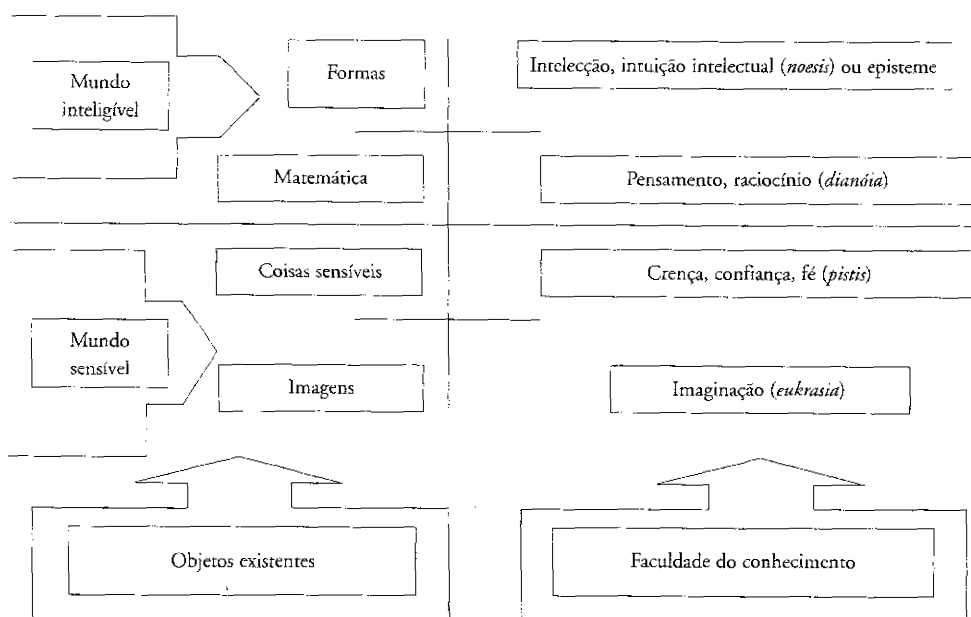
çada por tendências desagregadoras vindas dos céticos, dos sofistas e dos místicos. Se tais tendências dominassem as elites, tudo se perderia.

Toda a "teoria das idéias", o centro da metafísica platônica, está disposta no livro *A República* já como um elemento da filosofia da educação e da pedagogia, pois é no contexto da elaboração de como deve ser a educação do rei-filósofo, uma educação que o faz apreender a realidade em si, fulgurante, é que tal teoria se encerra. O rei-filósofo, como Platão o queria, não poderia ter uma visão que não fosse a das *coisas reais*, sabendo distingui-las da ilusão e, mais do que isso, sabendo como outros não conseguiriam distinguir a causa do engano. O rei não poderia se deixar iludir por controvérsias geradas por sistemas doutrinários errados, alguns deles vindos dos pré-socráticos. O rei tinha de ser, antes de tudo, rei-filósofo – no sentido forte da palavra "filósofo".

Metafísica e filosofia da educação

A metafísica de Platão queria solucionar um problema deixado por duas escolas de filosofia da Grécia antiga, a da Jônia e a de Eléia. Platão tentou solucionar o impasse criado por dois expoentes dessas escolas, Heráclito de Éfeso (cerca de 470 a.C.) e Parmênides de Eléia (cerca de 515-440 a.C.). O que eles diziam?

Os historiadores consideram os pensadores da região grega chamada Jônia, de onde veio Heráclito, *cosmólogos*, precursores do pensamento científico (no sentido das ciências da natureza). Os historiadores tomam os pensadores da região de Eléia, de onde veio Parmênides, como os fundadores do pensamento *ontológico*, aqueles que trabalham de um modo mais próximo ao que logo depois de Platão ganhou o nome de *metafísica* ou que se integrou a uma área mais ampla com este nome. Heráclito viu a realidade como em permanente fluxo. Parmênides, por sua vez, afirmou que o movimento era uma ilusão.

Diante dessa dupla visão, Platão procurou mostrar o que havia de verdade tanto em Heráclito quanto em Parmênides. Seu sistema, portanto, não era simplesmente uma negação de ambos, mas uma construção mais ampla e mais geral, que visava incorporar o que teriam sido os ensinamentos válidos de ambos. Sua concepção de mundo ou sua metafísica visava descrever o mundo no que ele teria, concomitantemente, de real e de ilusório e, ao mesmo tempo, explicar como as pessoas comuns tomam o ilusório pelo real. No livro *A República*, Platão expôs uma forma chamada a "teoria da linha dividida". Podemos compreendê-la pelo quadro a seguir.

Tal teoria coloca, de um lado, o que é do âmbito do ser (ontologia); de outro lado, o que é do âmbito do conhecer (epistemologia). Correlacionando "ser" e "conhecer", a teoria estabelece para cada coisa "que é" uma forma de conhecer que a apreende, transformando-a "no que se sabe e/ou se conhece". Assim, os "conceitos científicos" e as "formas puras" têm existência e constituem o "mundo inteligível"; os responsáveis por captá-los são, respectivamente, as faculdades chamadas "razão" e "entendimento". As "imagens" e os "objetos particulares" também têm existência e constituem o "mundo sensível"; os responsáveis por eles são, respectivamente, as faculdades produtoras de "conjectura" e "crença". Os saberes cujos conteúdos emergem do "mundo sensível" – conjectura e crença – formam o que os homens emitem como "opinião", e os saberes cujo conteúdo vem do "mundo inteligível" – conceitos científicos e formas puras – mostram o que os homens emitem como "conhecimento". As opiniões ficam no âmbito do que não é propriamente o real, enquanto o conhecimento é sempre o que apreende a realidade. Não devemos confundir o *existente* com o *real*. No platonismo, tanto o mundo inteligível quanto o mundo sensível têm existência, mas o primeiro possui realidade – é estável e não sujeito à mudança –, recebe um estatuto ontológico e metafísico mais alto do que o segundo.

Há aqui, também, uma noção complexa, que para muitos só pode ser expressa metaforicamente: a de Bem. O Bem está no âmbito máximo da linha dividida. Ele é intuído pela capacidade de apreender o mais abstrato, e como objeto dessa apreensão, dessa intuição racional, ele é também uma forma – a Idéia de Bem, a forma das formas puras. Como "forma das formas" ele se relaciona com todas as outras formas do "mundo das idéias" e proporciona a organização do sistema eterno inteligível de realidades inteligíveis – e estas são o que são na medida em que estão em relação com o Bem. Parece que Platão, ele próprio, percebeu que sua exposição descritiva seria de difícil apreensão, e então ligou ao Bem uma imagem, para compor uma metáfora didática: o Sol. Em outros escritos que não o livro *A República*, Platão fala do Sol como sendo, no mundo sensível, o que é o Bem no mundo inteligível. O Sol é a fonte dos processos de gênese, crescimento e nutrição, embora não seja nenhum desses processos. A Idéia de Bem é a fonte da existência das coisas inteligíveis; a Idéia de Bem dá verdade a objetos de conhecimento e capacita o agente cognitivo a conhecê-las, e ela própria é inteligível, mas nem o conhecimento nem a verdade são idênticos à Idéia de Bem, que é causa de ambos e os transcende.

Uma pedagogia contra Protágoras

Caberia à pedagogia criar e sistematizar uma educação para os que teriam de viver na cidade justa, mas, principalmente, para os que governariam a cidade justa. A pedagogia da cidade justa platônica previa a retirada de crianças e jovens do controle de suas famílias, colocando-os sob controle estatal em uma coletividade fraternal. Os laços de sangue desapareceriam, de modo que a cidade (e não as famílias) seria a responsável por cada criança e cada jovem. As crianças e jovens se destinariam a três áreas de atuação: artes (literatura, artes plásticas e música), ginástica e matemática. A literatura para as crianças deveria ser composta das narrativas de heróis e deuses corretos, não a de deuses imorais, adúlteros, decepcionantes, mentirosos ou ladrões. Os mitos também não eram aconselháveis. A poesia e a música seriam apreciadas, sim, mas longe de lamentações ou tristezas fora de controle. A educação pela apreciação da beleza deveria ser incentivada, e a beleza teria seus melhores indícios justamente na harmonia e na proporcionalidade. Também quanto ao amor, envolvido na prática e no ensino das artes, a licenciosidade sexual

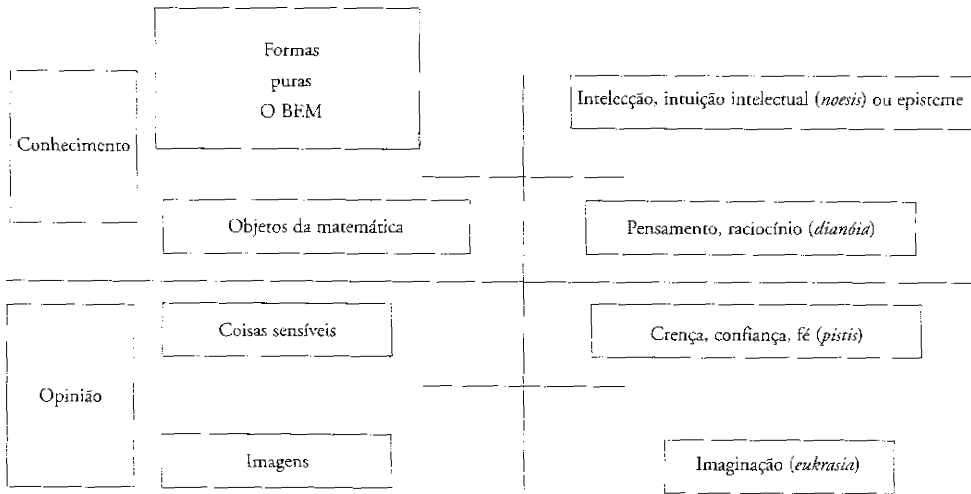
não poderia vingar, ainda que a afeição física devesse ser cultivada. A ginástica prepararia para o combate e a guerra, associada ao regime alimentar e ao incentivo da coragem. O cume do processo educativo seriam as matemáticas, pois aí estaria a chave para o alcance das formas e, enfim, para o exercício da prática filosófica capaz de proporcionar a contemplação das idéias – a realidade. O processo de seleção daqueles que continuariam os estudos começaria aos trinta anos. Seria a partir daí que eles, os escolhidos, iriam estudar a dialética. O grupo de escolhidos alimentaria o conselho de sábios, de onde sairia o rei-filósofo.

Todo esse trabalho educativo seria em vão, no entanto, se os educados para compor o conselho de sábios ou o conselho dos guardiões da cidade não fossem preparados para uma vida filosófica capaz de não se deixar levar pelas tendências desagregadoras de sofistas, céticos e místicos. Ainda que cada uma dessas tendências tivesse seus filósofos peculiares, o representante paradigmático delas, diante do platonismo, foi eleito pelos historiadores da filosofia como Protágoras. Ele defendeu uma espécie de relativismo. Sua máxima ecoou na Grécia: "O homem é a medida de todas as coisas". Ora, Platão, no *Teeteto*, definiu o conhecimento como "crença verdadeira justificada" ou "crença verdadeira argumentativamente fundamentada pela razão" e, certamente, deveria ser o homem o portador das crenças e o responsável pela argumentação em favor delas; mas a argumentação de um e a argumentação de outro não poderia, se bem conduzida, chegar a destinos diferentes. Todo e qualquer homem bem educado deveria chegar às formas, isto é, aos conceitos, e destes às Idéias – os princípios. Sem isso não haveria conhecimento – a crença verdadeira fundamentada. Assim, de modo algum seria o homem, individualmente, a medida de todas as coisas. A medida final de tudo só poderia ser dada pelas formas e, enfim, pelos princípios – no limite, o Bem. Uma boa pedagogia para os que fossem destinados a continuar os estudos e, assim, se deslocar para o conselho de sábios, seria aquela que não ensinasse filosofia, mas que colocasse os escolhidos na atividade filosófica propriamente dita: a dialética.

O que era a dialética, a qual se referiu Platão em sua pedagogia? Platão descreveu ao longo de suas obras vários processos de aquisição de conhecimento. A rememoração foi um desses processos, descrito no livro *Menon*. Mas, em *A República*, Platão insistiu na educação dos governantes a partir do exercício dialético. No processo da pedagogia platônica, a dialética começa quando ter-

mina a matemática. Melhor dizendo: o raciocínio dialético começa quando termina o raciocínio matemático. Platão expôs isso no livro VII da *A República*. O exemplo a seguir nos ajudará a compreender melhor esse processo.

Algumas percepções requisitam o intelecto, outras não. Sabemos como? Sim, não é difícil ver. Levantamos uma de nossas mãos e fixamos o olhar em apenas um dedo. Bem, aí um dedo é um dedo e nada mais que um dedo. Nosso intelecto está tranqüilo. Ele não é requisitado por essa nossa percepção. Mas, agora, colocamos três dedos à frente. Colocamos o dedo menor, o segundo e o maior, deixamos de lado o polegar e o indicador. Agora temos uma desestabilização da percepção. Começamos um processo que requisita o intelecto, pois estamos numa situação esquisita: o segundo dedo mostra-se maior do que o dedo mínimo e menor do que o dedo médio. Ele é maior e menor, menor e maior. Essa percepção reclama a atuação do intelecto. Pois, do modo como as coisas se passam na percepção, há uma flagrante contradição: um dedo é maior e menor, e menor e maior. Ora, o que fazemos (automaticamente) é simplesmente colocar o intelecto em ação e ordenar a medida dos dedos. Dizemos que o dedo mínimo tem duas polegadas, o segundo dedo tem três polegadas e o dedo médio tem quatro polegadas. Feito isso, olhamos novamente. Não há mais problema, pois o segundo dedo não é maior e menor e menor e maior. Ele, o segundo dedo, agora é bem conhecido nosso: ele é o dedo de três polegadas de comprimento, e sua seqüência de posição é bem demarcada. O que ocorreu? Simples: quando os dedos são contados como 1, 2 e 3 e as medidas são invocadas – duas polegadas, três polegadas e quatro polegadas –, então não temos números idênticos aos dedos; estes já ficaram para trás. Temos, agora, os números usados para contar dedos do pé ou planetas ou morcegos ou penas de um galinheiro. E eles não mudam, apesar de tantas aplicações. Os números estabilizam tudo, e os números estão sempre aí, disponíveis, pois são estáveis. Não podem ser tocados. Estão disponíveis à intelecção humana. Podem ser aplicados por qualquer um a qualquer coisa. E podem ser usados por todos, para atos semelhantes ou não. São universais e objetivos – independem de qualquer um de nós e, por isso mesmo, estão sempre a serviço de todos. E como independem de qualquer um de nós, não podem ser destruídos, diferentemente daquilo que é sensível e ao qual os associamos. Eles têm todas as características de estabilidade que Parmênides atribuiu ao "ser".

Vamos voltar à "linha dividida", de modo simplificado:

O que ocorreu no exemplo dos dedos foi o seguinte: caminhamos da opinião para o pensamento. Neste campo, os dedos foram substituídos pelos números e, assim, por algo mais estável. Ao apreender números e não mais dedos, um passo foi dado em direção ao que é mais caracteristicamente o "ser". Subiu-se um bom grau na escada ontológica. Caminhou-se em direção a algo mais real, portanto. Algo real na medida em que menos sujeito à mudança e à corrupção. Platão, em sua pedagogia, insistiu: matemática não é algo para ser usado como o fazem os mercadores e comerciantes; deve ser empregada pelos escolhidos, para a ascensão ao mais real. Elas, as matemáticas, detêm as formas, e estão a um passo das formas puras. O pensamento está a um passo da intuição intelectual e, portanto, na porta da dialética, pela qual se pode adentrar ao que é ainda mais real: as formas puras, as idéias. É esta passagem, das matemáticas para as idéias, do pensamento para o raciocínio dialético, que importa na pedagogia filosófica dos destinados ao governo da cidade justa. Mas a intuição racional, que é o último passo, não se completa se não houver o treinamento matemático. Ele é uma preparação para o exercício pleno da dialética, que deve culminar com a apreensão intelectual das formas.

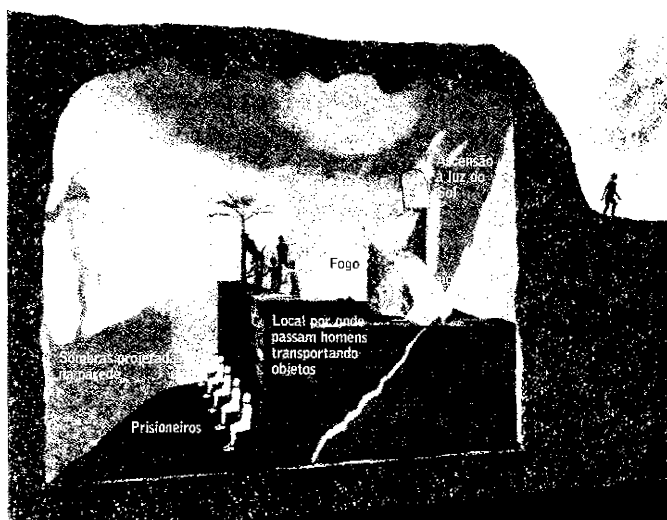
No âmbito das formas puras está o Bem (ou a forma do Bem), que é a forma das formas. Platão o definiu assim, e acrescentou que o Bem era fonte de valor, conhecimento, ser e verdade. Todavia, seria algo além de tudo isso. Platão o designou fonte e princípio da realidade – Deus. Nada poderia haver de mais alto grau em realidade e estabilidade. Alguém treinado no raciocínio matemático deveria ter facilidade, então, de dar passos cada vez maio-

res para o âmbito do que é mais estável e mais real. Numa intuição intelectual, estaria apto a entrar no reino do Bem. Esse treinamento matemático seria aquele no qual o pensamento se utiliza do raciocínio hipotético dedutivo não para ir da hipótese para as conclusões, mas para ir das conclusões até a hipótese. Todavia, o que haveria mais acima? A hipótese da hipótese? Ou, no limite, algo a que daríamos o nome de *princípio*, o que é não-hipotético? Se o pensamento começar a vislumbrar o não-hipotético, ele já está ao redor, bem próximo, das formas puras que pousam no reino da formas das formas, que é o Bem. O filósofo, então, estaria longe de achar, como Protágoras, que as coisas cairiam sob o julgamento determinante do homem. Em si mesmas, ontologicamente falando, elas estariam no âmbito do real, o âmbito das formas, e então determinariam, por suas próprias características, quais faculdades (humanas) poderiam apreendê-las – não haveria aí espaço para o relativismo, segundo o qual o homem seria o critério para "o que é". Homens educados segundo tal pedagogia não poderiam divergir entre si – teriam alcançado a capacidade de ver que a verdade é a verdade –, o que corresponde ao efetivamente real. O rei-filósofo não cometeria erros. A pedagogia filosófica na qual ele foi treinado garantiria um governo justo na cidade justa.

RESUMO

As mudanças tecnológicas em educação muitas vezes nos dão a impressão de que há mudanças profundas em pedagogia. Mas nem sempre isso ocorre. Modificações de paradigmas em filosofia da educação e pedagogia implicam mudanças que estão além de trocas de meios de ensino. A filosofia da educação nasceu de uma mudança de paradigma filosófico: a passagem da filosofia de Sócrates para a de Platão. Este foi o fundador da filosofia da educação. Seu sistema, o de uma filosofia da educação fundacionista, era, ele próprio (como não podia deixar de ser, nesse caso), uma pedagogia. Deveria regrar a educação dos responsáveis por aquilo que Platão imaginava ser a cidade justa – sua cidade ideal. Essa proposta filosófico-pedagógica moldou o sistema de pensamento educacional do Ocidente.

A idéia básica era formar os responsáveis pela cidade ideal de modo que eles pudessem encontrar as formas reais, ou seja, a Realidade. Assim fazendo, ao menos as elites estariam aptas a conhecer a verdade e, então, dificilmente divergiriam. Os conflitos – devidos a opiniões céticas e a divergências criadas pelo relativismo de opiniões – seriam bem menores, talvez até extirpados e, enfim, isso garantiria uma cidade incapaz de cometer tantos erros quanto aquela cidade real que, enfim, condenou Sócrates à morte.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. O texto a seguir foi extraído da obra de Platão, *A República,* Livro VII, 514a-517c. O diálogo é conhecido como "Alegoria da caverna". A situação pode ser visualizada por meio do esquema da ilustração. A situação corresponde, em forma de alegoria, ao que Platão explicou com a "teoria da linha dividida": a passagem do conhecimento meramente opinativo ao conhecimento epistêmico – o contato com as *formas,* que são a Realidade. Essa é uma das imagens fortes da filosofia no campo educacional: a idéia de que todos vivemos em situações que não são da realidade, mas da ilusão. Você poderia fazer uma lista de alguns filmes em que essa idéia é utilizada e, depois, escrever um texto sobre o assunto, comparando o que diz Platão e o que diz o filme.

> Sócrates – Imagina a nossa natureza, relativamente à *educação* ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa das algemas; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, num lugar superior, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro, ao estilo dos palcos de teatro de bonecos, para mostrarem as suas habilidades por cima deles.
>
> Glauco – Estou vendo.

S – Figuram também, ao longo deste muro, homens que transportam toda espécie de objetos, que o ultrapassam: estatuetas de homens e de animais, de pedra e de madeira, de toda espécie de trabalho; como é natural, dos que os transportam, uns falam, outros seguem calados.

G – Que situação estranha a dessas pessoas de que falas, Sócrates.

S – Semelhantes a nós, Glauco. Em primeiro lugar, pensas que, nessas condições, eles tenham visto, de si mesmo e dos outros, algo mais que as sombras projetadas pelo fogo na parede oposta da caverna?

G – Óbvio que não, se são forçados a manter a cabeça imóvel toda a vida.

S – E os objetos transportados, não se passa o mesmo com eles?

G – Sem dúvida.

S – Então, se eles fossem capazes de conversar uns com os outros, não te parece que julgariam estar a nomear objetos reais, quando designavam o que viam?

G – Acredito que sim.

S – E se a prisão tivesse também um eco na parede do fundo? Quando algum dos passantes falasse, não te parece que eles não julgariam outra coisa, senão que era a voz da sombra que passava?

G – Certamente que sim!

S – De qualquer modo, pessoas nessas condições pensariam que a realidade era a sombra dos objetos.

G – Necessariamente, sim.

S – Considera, agora, o que aconteceria se eles fossem soltos das algemas e curados de sua ignorância, e vê se, uma vez que retornasse à sua natureza, as coisas se passariam desse modo. Logo que alguém soltasse um deles, e o forçasse a endireitar-se de repente, a voltar o pescoço, a andar e a olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento iria impedi-lo de fixar os objetos cujas sombras via antes. Que achas que ele diria, se alguém lhe afirmasse que até então só vira coisas inúteis e ilusórias, mas que agora estava mais perto da realidade e via de verdade, voltado para objetos mais reais? E se ainda, mostrando a ele cada um desses objetos que passavam, o forçasse com perguntas a dizer o que era? Não te parece que ele se veria em dificuldades e suporia que os objetos vistos antes eram mais reais do que os que agora lhe mostravam?

G – Muito mais!

S – Portanto, se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, seus olhos doeriam e ele retornaria para buscar refúgio junto dos objetos para os quais podia olhar, e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam?

G – Com certeza.

S – E se o arrancassem dali à força e o fizessem subir o caminho difícil até acima, e não o deixassem fugir antes de o arrastarem até a luz do Sol, não seria natural que reclamasse por ser arrastado assim, e, depois à luz, com os olhos des-

lumbrados, nem sequer pudesse ver nada daquilo que agora dizemos serem os verdadeiros objetos?

G – Não poderia, de fato, ao menos de repente.

S – Necessitaria habituar-se, eu acho, se quisesse ver o *mundo superior*. Em primeiro lugar, olharia mais facilmente para as sombras, depois disso, para as imagens dos homens e dos outros objetos, refletidas na água, e, por último, para os próprios objetos. A partir de então, seria capaz de contemplar o que há no céu, e o próprio céu, durante a noite, olhando para a luz das estrelas e da Lua, mais facilmente do que se fosse o Sol e o seu brilho de dia.

G – É mesmo...

S – Finalmente, eu acho, seria capaz de olhar para o Sol e de o contemplar, não já a sua imagem na água ou em qualquer lugar, mas a ele mesmo, no seu lugar.

G – Necessariamente.

S – Depois, já compreenderia, acerca do Sol, que é ele que causa as estações e os anos e que tudo dirige no *mundo visível*, e que é o responsável por tudo aquilo de que eles viam uma cópia imperfeita.

G – Com certeza, ele chegaria a essas conclusões.

S – E então? Quando ele se lembrasse da sua primitiva habitação, e do saber que possuía lá, dos seus companheiros de prisão desse tempo, não crês que ele ficaria feliz com a mudança e acharia inferiores os outros?

G – É claro que sim!

[S – Achas que ele teria saudade da vida que levava junto deles lá embaixo, em meio a ilusões?]

[G – Claro que não! Preferiria sofrer tudo a voltar a viver daquela maneira.]

S – Imagina ainda o seguinte. Se um homem nessas condições descesse de novo para o seu antigo posto, não teria os olhos ofuscados pela escuridão, ao regressar subitamente da luz do Sol?

G – Com certeza.

2. Leia o livro *Plato – the invention of philosophy*, de Bernard Williams (New York: Routledge, 1997), e elabore uma pequena dissertação sobre as conclusões do autor acerca da "Alegoria da caverna" e da "teoria das *formas*". Este livro se presta a um bom roteiro de estudos e pode ser discutido com colegas e com o professor. Há uma versão em português, da editora da Unesp: *Platão, a invenção da filosofia.*

3. Elabore uma dissertação sobre o tema "Há semelhança entre o platonismo e o filme *Matrix*?"

QUESTÕES

1. O que é mudança de paradigma em filosofia da educação?
2. O que dizia a filosofia de Sócrates?
3. O que dizia a filosofia de Platão?
4. Podemos considerar a filosofia de Platão unificada à sua filosofia da educação?
5. E sua pedagogia? Como era?
6. Por que dizemos que a proposta de filosofia da educação de Platão era política?
7. O sistema de Platão é uma metafísica? Explique.
8. Por que chamamos a proposta de Platão para a educação de "uma pedagogia contra Protágoras"?
9. O que é a "teoria da linha dividida"?
10. Por que a filosofia da educação de Platão é fundacionista?

SUGESTÕES DE LEITURA

APPIAH, Kwame Anthony. *Introdução à filosofia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BUNNIN, N; TSUI-JAMES, E. P. *Compêndio de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2005.

BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CHÂTELET, F. *História da filosofia*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. vol. 1.

GHIRALDELLI JR., P. *Caminhos da filosofia*. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

———. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

WILLIAMS, B. *Platão – a invenção da filosofia*. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

SUGESTÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

BURNET, J. *O despertar da filosofia grega*. São Paulo: Siciliano, 1994.

JAEGER, W. *Paidéia – a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARÍAS, J. *História da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MELLING, D. *Understanding Plato*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PLATÃO. *A República*. Lisboa: Edições 70, 1995.

VLASTOS, G. *Socratic studies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Apoio ao aluno e ao professor: Paulo Ghiraldelli Jr. *Sites*: www.ghiraldelli.pro.br e www.filosofia.pro.br. E-mail: pgjr23@yahoo.com.br.

3

Iluminismo e Romantismo na filosofia da educação

Neste capítulo você compreenderá o paradigma iluminista-romântico em filosofia da educação. Esse paradigma foi bem representado pelas doutrinas de René Descartes (1596-1650) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Apreendendo tais doutrinas, você entenderá o que denominamos de filosofia moderna da educação. Tomará contato com a noção de subjetividade, articulada com a pedagogia diretamente inspirada pelo surgimento da noção de infância.

A metafísica da subjetividade

Descartes e Rousseau, como Platão, também criaram filosofias da educação fundacionistas, com bases metafísicas. Também como Platão, suas filosofias eram, antes de tudo, filosofias da educação – construções filosóficas que deveriam se efetivar por meio de um caminho filosófico-pedagógico e, portanto, instrumentos naturalmente legitimadores de uma proposta concreta de pedagogia para uma nova educação – a educação da modernidade. Todavia, diferentemente de Platão, Descartes e Rousseau não estiveram voltados para tal projeto na busca de uma fórmula de educação para o rei-filósofo, pelo

bom funcionamento da cidade justa. Queriam, certamente, a cidade justa – e nisso Rousseau foi mais claro do que Descartes –, e estavam certos de que a educação desempenharia um papel primordial em tal projeto. Mas queriam desenvolver uma educação para todos os cidadãos. Ela seria a via de transformação dos indivíduos em governantes de si mesmos, e não uma proposta de preparação de uma elite para governar os demais. Como Platão, o indivíduo educado segundo a filosofia da educação iluminista-romântica moderna buscaria a verdade única e a encontraria quase por si mesmo; mas, ao contrário de Platão, ele a encontraria *em si* mesmo. De modo aparentemente paradoxal, o indivíduo do Iluminismo e do Romantismo teria de encontrar em si a possibilidade de obtenção da verdade única.

Por que chamar isso de "aparente paradoxo"? Simples: não deveria aquilo que se toma como conhecimento, uma vez tendo seu local próprio no indivíduo, deixar de ter o caráter universal e objetivo dado pela força do conceito, da idéia, como pensava Platão? E, assim, não estaria tal conteúdo sob o critério de validação de cada um – e, por isso, envolvido com o relativismo de posições, deixando de ser efetivamente *a* verdade? Não haveria aí o temeroso retorno a Protágoras, em que a doutrina do "homem como medida de todas as coisas" simplesmente traria um ingrato relativismo?

Você deve ficar atento para o seguinte: a noção de subjetividade, como os modernos a forjaram, não estava presente nos antigos. É isso que devemos ter em mente para ler o que segue. Eis aí a diferença entre o paradigma clássico (Platão) e o moderno (Descartes-Rousseau): o advento da noção de *sujeito*. O paradigma antigo esteve calçado pela metafísica; o paradigma moderno por uma *metafísica da subjetividade*. Vamos então aos traços gerais da metafísica da subjetividade, para diferenciá-la da metafísica antiga.

Os gregos antigos inauguraram a filosofia levando adiante a pergunta: "O que é real?" Na resposta a tal pergunta buscaram uma tentativa de acesso direto (*intentio recta*) ao mundo e criaram a distinção entre o aparente e o real, isto é, entre a ilusão (e o erro) e a verdade. Entre os gregos antigos e os europeus modernos, dois mil anos se passaram. Os modernos modificaram a pergunta dos antigos. Em vez de indagar diretamente sobre o real, os modernos trouxeram à baila a pergunta: "Como é possível *conhecer* o real?" Todavia, ao elaborar tal pergunta, eles não puderam aproveitar muito do paradigma antigo. E por que não? Porque não conseguiam mais imaginar a relação entre o homem e a realidade segundo o acesso direto, mas somente na linha de um acesso determinantemente mediado (*intentio obliqua*). E a instância de mediação era a subjetividade.

Platão mostrou o conhecimento do real como fruto do esforço individual na passagem ascendente pela linha dividida, rumo às *formas*. As *formas* puras, o mais real, deveriam ser atingidas por um tipo de intuição intelectual do indivíduo, mas sem a interferência de uma possível instância de seu *eu* que fosse estranha às formas. A alma platônica seria da mesma ordem das formas e, de certo modo, o conhecimento do mais real seria um reencontro da alma com aquilo que em nada lhe era estranho. Diferentemente, os modernos geraram no âmbito do indivíduo um *eu* produtor e/ou descobridor de crenças verdadeiras que comporiam, uma vez sob bons argumentos, o que seria o conhecimento. A filosofia moderna, antes de tudo, precisou explicar como é que tal *eu* conseguiria cumprir sua tarefa.

Por que uma instância como a subjetividade se interpôs *entre* o conhecimento do real e o real? Os historiadores da filosofia, em especial a partir das análises do filósofo alemão Georg W. F. Hegel (1770-1831), se acostumaram a responder a essa pergunta considerando, entre outras coisas, o advento da religião cristã em contraposição à religião grega. Os gregos possuíam uma religião que exigia pouco desenvolvimento de instâncias de auto-reflexão e de intimidade. Suas relações com os deuses eram, digamos assim, objetivas. Não existiam as orações individuais nos moldes cristãos, uma vez que não havia a relação criador-criatura ou a relação pai-filho entre homens e deuses. Nem existia, no mundo grego, a purificação da alma, feita por ascese, cultivo da interioridade e expiação da culpa, como no cristianismo. Foi o cristianismo que introduziu uma série de práticas de relacionamento com as divindades que vieram a requisitar uma ampliação da "vida interior" e a criação da interioridade. Após dois mil anos de cultura cristã, o Ocidente estava sem possibilidade de acreditar que seu acesso ao real (e Deus é sempre algo com o *status* máximo de realidade) pudesse ser feito sem referência àquela instância que havia recebido autoridade sem igual, e que por isso mesmo estava inflada: a *alma*, em uma linguagem já religiosa ou mesmo filosófica; ou o *eu*, mais propriamente na linguagem psicológica; ou o *sujeito*, na linguagem tipicamente filosófica.

Os filósofos, após essa virada em direção ao sujeito, passaram a se dedicar à construção de modelos de subjetividade, para oferecer melhores configurações do sujeito. Mas o que seria uma boa configuração para o sujeito? Primeiro: a instância chamada "subjetividade" deveria ser suficientemente bem-montada para abarcar todas as funções da psicologia humana. Segundo: deveria mostrar não só os critérios pelos quais se poderia avaliar crenças ou

enunciados ditos verdadeiros e falsos, ou juízos a respeito do bem e do belo. Terceiro: deveria mostrar-se como uma instância capaz de gerar um fundamento tão sólido quanto foi, para Platão, o reino das idéias. Entre tantas filosofias modernas, duas posições se tornaram emblemáticas do projeto da metafísica da subjetividade, uma vez que espelharam dois grandes movimentos, o Iluminismo e o Romantismo. Tais filosofias foram as de Descartes e Rousseau, representativas do que se fez no século XVII e XVIII – mas também, em se tratando das relações entre filosofia da educação e pedagogia, representativas do que se fez no século XIX e até mesmo no século XX.

Mas, afinal, o que é a subjetividade?

Devemos saber distinguir a noção de subjetividade da idéia de individualidade, identidade e consciência. A subjetividade, como instância filosófica, é mais ampla do que essas noções que, em geral, falam do "eu" utilizado nas ciências já constituídas a partir do final do século XIX. Para que não se estabeleça nenhuma confusão, antes de passar às peculiaridades do sistema iluminista-romântico esboçaremos um modelo de subjetividade instaurado na modernidade.

Quando, no final do século XIX, começaram a surgir as ciências nas formas como as conhecemos hoje, a filosofia havia praticamente terminado um percurso de dois ou três séculos na elaboração detalhada de um modelo de subjetividade universal. A subjetividade, nesse modelo, nada mais era do que a própria consciência, tomada de maneira abstrata. Abstrata? Sim: a subjetividade era vista, então, como a reunião das "formas de consciência". É claro que tais formas poderiam variar segundo cada filósofo moderno, mas, num modelo básico, quatro formas dariam um bom desenho da instância requerida: 1) o *eu*, 2) a *pessoa*, 3) o *cidadão* e 4) o *sujeito epistemológico*.

O *eu* seria a identidade formada pelas vivências psíquicas – a consciência individual. Seria a forma mais singular de consciência. As vivências psíquicas, nós sabemos, é aquilo que o indivíduo menos compartilha com seus pares. É o que há de mais individualizado, por assim dizer, na subjetividade.

A *pessoa* seria a consciência moral. Nesse caso, teríamos o sujeito como juiz do certo e do errado, do bem e do mal.

O *cidadão* seria a consciência política. Teríamos aí o sujeito como o juiz dos direitos e dos deveres da vida na cidade.

O *sujeito epistemológico* seria a consciência intelectual; o sujeito como juiz do verdadeiro e do falso; o detentor da linguagem e do pensamento conceitual; aí estaria a forma de consciência mais universal. A subjetividade assim composta – como consciência unitária que se manifestaria nessas quatro formas

principais – poderia ser a instância na qual o homem (empírico, como homem individual, ou abstratamente genérico, como o Homem) *deveria* participar.

Mas como é que cada homem, individual, empírico, poderia participar da condição de sujeito? Como fundir-se com a subjetividade assim elaborada pela filosofia e, então, ser de fato "sujeito autêntico", isto é, "aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável por seus atos"? Eis aí o ideal filosófico do Iluminismo e do Romantismo: o homem individual deveria agir como sujeito e ser sujeito – mas como? Em geral, os filósofos se dividiram sobre as possibilidades de esse ideal ocorrer. Duas respostas básicas foram dadas, segundo o que pregaram a filosofia moderna e a doutrina do Humanismo filosófico (religioso ou laico): ou o homem individual se educa, por meio de uma pedagogia filosófica, e então aprende a exercer as quatro formas da consciência em suas potencialidades máximas, ou então é necessária uma transformação social – uma reforma ou uma revolução – que garantiria a existência de uma situação vital na qual o homem, quase espontaneamente, viesse a exercer aquelas quatro formas de consciência em suas potencialidades máximas. Podemos pensar, aqui, em duas situações ideais como tipos modelares do que iluministas e românticos imaginaram. No primeiro caso, há de se ter na sociedade e nesse tempo uma instituição – a escola – responsável por uma pedagogia e uma educação para gerar o homem empírico como que fundido à condição autêntica de sujeito. No segundo caso, há de se ter alguma instância (o partido? o sindicato? também a escola? ou o quê?) na sociedade e no tempo presente para o fomento da transformação de alguns homens capazes de criar condições para o advento de uma sociedade diferente, aquela na qual todos, mais ou menos naturalmente, encontrariam formas (inclusive escolares) de passar pelos cuidados da pedagogia filosófica requerida e então se tornarem sujeitos autênticos.

A metafísica de Platão deu uma visão global de um mundo que se dividia entre real e aparente. A metafísica moderna necessitava ser uma visão global de um mundo que associou, à dupla real-aparente, a dupla interno-externo, isto é, o que seria da ordem do sujeito e o que seria da ordem do objeto.

Dois tipos de certeza

Platão elegeu como inimigos o sofista e o cético. Ainda que o cético dos tempos de Descartes tivesse características diferentes do cético antigo, também é ele o causador dos grandes incômodos do filósofo francês. Platão teve

sérias dúvidas sobre se conseguiria um bom governante para a cidade justa se este não tivesse uma educação cuja pedagogia orientadora não fosse fundamentada pela filosofia, e fruto derivado do seu próprio filosofar. Descartes, nesse ponto, estava nas mesmas condições de Platão, só que não pensava na incapacidade de nenhum governante, e sim de si mesmo. Ele desconfiava que, apesar de ser bom matemático e cientista, seu conhecimento poderia não estar sobre base sólida. Se assim fosse, todo conhecimento também estaria sob suspeita. Descartes inquietou-se com essa dúvida. Era o momento, então, de deixar a ciência e começar a filosofar.

Mas de onde lhe veio tal dúvida?

Como soldado, Descartes viajou muito e viu homens bem diferentes do que inicialmente poderia qualificar como "ser humano civilizado". No entanto, para sua indignação, homens que poderiam não ser como ele mostravam alta inteligência. Em terras diferentes e até mesmo exóticas, Descartes espantou-se com a diversidade de culturas e indivíduos. Isso parecia sugerir a existência de uma multiplicidade não só de opiniões, mas de opiniões que poderiam ser consideradas conhecimento, ou seja, crenças verdadeiras bem-argumentadas. Todavia, para Descartes, como para Platão, a verdade devia ser única. Ele necessitava, então, atingir a verdade única; e, uma vez tendo feito isso, precisava colocar tal verdade como filosofia capaz de fundamentar uma nova educação. O que Descartes pretendia era tornar evidentemente inválidas as observações céticas, e ela própria, a nova filosofia, teria de fornecer um método para dirimir as dúvidas e compor tudo aquilo que uma boa pedagogia necessitasse para uma reformulação de mentalidade – uma nova educação.

Mas, enfim, o que dizia o cético, este que foi eleito tanto por Platão quanto por Descartes como inimigo da filosofia?

O ceticismo, do grego *skeptesthai* (εξετάζω), surgiu na Grécia antiga exatamente pelas mãos dos sofistas, que Sócrates e Platão combateram. Protágoras foi, certamente, um dos mais famosos. Mas Górgias (485-380 a.C.), com sua afirmação tríade, também importunou o filósofo. Foi ele quem disse: "1) nada existe; 2) se algo existe, não pode ser conhecido; 3) se algo existe e pode ser conhecido, não pode ser comunicado". De Platão a Descartes, muitas doutrinas céticas surgiram. Mas com Descartes o ceticismo não só serviu como instrumento filosófico para a própria filosofia como também ganhou uma resposta do filósofo francês que desencadeou todo um novo modo de filosofar.

É necessário notar que o ceticismo sempre teve suas peculiaridades, pois, apesar de paradoxal em muitas de suas afirmações, ganhou certa legitimidade na medida em que conseguiu incomodar os filósofos.

Ninguém é cético por duvidar da verdade. O cético é cético por duvidar do *conhecimento*. Devemos ficar atentos a isso. O conhecimento, tanto para Platão como para Descartes, nada mais seria do que aquilo que o próprio Platão, pela boca de Sócrates, em *Teeteto*, definiu: crença verdadeira bem-argumentada. Ora, a crença, se alguém a tem e me diz, eu não duvido que ele a tenha (excluída aí a mentira, ou seja, a expressão falsa intencional). Não é possível afirmar "creio que estou diante de uma tela de computador" e ao mesmo tempo afirmar "não acredito que estou diante de uma tela de computador". Quem tem uma crença e a expressa, então efetivamente tem a crença – acredita no que diz. Se tal crença é "há uma tela de computador na minha frente", quem a pronuncia pode dizer, por exemplo, que ela é verdadeira na medida em que, por exemplo, vê a tela de computador ali à sua frente. Aqui é que surge o problema: na argumentação. Uns podem dizer: sua argumentação, de que vê a tela, não vale, pois você é míope; outros podem concluir que a argumentação é razoável, pois também estão vendo a tela. Mas e o cético, o que diz? O cético não coloca em dúvida a crença ou a verdade, ele coloca em dúvida se é possível fazer uma boa argumentação final em favor da crença verdadeira – uma fundamentação última ou uma justificativa definitiva. E, como crença verdadeira bem-justificada ou bem-fundamentada é conhecimento, o cético, ao duvidar das possibilidades de a justificativa ou de a fundamentação alcançarem um bom termo, duvida da possibilidade de gerarmos conhecimento. Esse é o cético típico, que incomodou Platão e Descartes.

Como Descartes enfrentou o cético? Ele adotou a postura do cético, de uma maneira radical. Se pudesse levar sua dúvida ao máximo, ampliando-a, então o ceticismo teria vencido. Todavia, se nesse percurso algo não pudesse ser posto em dúvida, então eis que ele teria encontrado sua primeira verdade. Daí para a frente, teria uma premissa básica. De uma premissa indubitável poderia tirar, por dedução, conclusões que seriam as demais verdades. E assim agiu.

Em suas *Meditações metafísicas* Descartes confessou que a certa altura da vida começou a acreditar que tudo que lhe havia sido ensinado nos seus anos de formação poderiam carecer de solidez. Convenceu-se de que era necessário abandonar tudo e iniciar a busca do autêntico conhecimento. Seu desejo era encontrar as "bases sólidas do conhecimento". Não queria ficar com os conhecimentos das ciências, que, afinal, poderiam não ter base sólida, fundamentos. Isto é, os fundamentos deveriam entrar na argumentação a favor das crenças verdadeiras – ou seja, das ciências – e então seriam de fato fun-

damentos últimos, o que faria o cético bater em retirada. Descartes gostaria de chegar ao conhecimento básico sobre o qual pudesse erigir todo o conhecimento válido, verdadeiro. Queria o que chamou de "ponto arquimediano" – uma verdade indubitável – para a partir daí construir, dedutivamente, as ciências. Com isso em vista, Descartes iniciou suas *Meditações* pela *dúvida metódica* – se era para ter dúvida, que fosse com rigor e método.

Considerando que tudo aquilo que sabia estava em seu pensamento, e, que tudo que estava em seu pensamento ou havia ali se instalado pelos sentidos ou era inato, e avaliando que os sentidos nem sempre eram confiáveis, pois não raro nos enganam (não sabemos se uma pedra em cima de nossa mesa é efetivamente quente, se tiramos a mão do gelo e a pegamos), ele iniciou seu projeto de colocar tudo que havia em seu pensamento em dúvida. Partiu da desconfiança em relação aos sentidos. Assim agindo, percebeu que, se quisesse deixar de ser enganado, o melhor era nunca confiar nos sentidos. Isto é, pelo sim ou pelo não, os sentidos deveriam ser tomados como incapazes de nos dar algo definitivamente indubitável.

E poderia Descartes confiar naquilo que lhe era aparentemente inato? Parecia difícil duvidar das verdades matemáticas. Ainda que estivessem em seu pensamento, mostraram-se a ele com a força da universalidade e da objetividade que tanto impressionou Platão. Como duvidar de algo que está além de nossa intervenção, como o fato de, sendo a soma dos ângulos internos de uma figura 180 graus, ela se definir com três lados e, então, ser o que denominamos "triângulo"? Todavia, como seu projeto era radicalizar a dúvida ao máximo, ele se pôs a imaginar um procedimento para colocar na berlinda até mesmo as proposições matemáticas.

É claro que, nesse âmbito, Descartes parecia não ver saída. Estava propenso a acreditar que a dúvida não tinha como prosseguir: não havia como duvidar das verdades matemáticas. Estas, dizia ele, são independentes: que dois e dois são quatro é uma verdade mesmo quando se está dormindo, ou seja, quando não há nenhum pensamento sobre isso. Havia uma estratégia a seguir? Sim! E ele não tardou a adotá-la. A estratégia criada por ele para ampliar a dúvida também para as verdades matemáticas foi a de supor a presença de um Gênio Maligno – uma entidade cujo trabalho incansável seria o de enganá-lo sobre todas as coisas. Tal entidade teria a função de alimentar a hipótese de que o pensamento, todo ele, não seria nada além de um conjunto de falsidades. No entanto, a hipotética existência do Gênio Maligno lhe deu a saída do impasse e, por conseguinte, a primeira verdade indubitável: se o Gê-

nio de fato existisse, para que ele viesse a enganar, seria necessário que Descartes, o pensante, estivesse pensando. Foi o que Descartes teve de admitir: é necessário que eu, enquanto estou sendo enganado, me mantenha pensando, e disso tenho *certeza*. Eis aí: do pensamento ele tinha certeza. *Penso*, (logo) *sou* – eis a primeira verdade. Nada mais nada menos do que uma evidência de ordem intelectual, uma intuição racional.

Essa primeira verdade trouxe consigo, de brinde, também o *critério* básico de verdade: a *certeza* que ela forneceu poderia servir de critério para outras verdades. Assim, o itinerário das *Meditações* encontrou a verdade e seu critério básico, a certeza – e, com isso, ligando a verdade à certeza, pôs a primeira na dependência dessa instância chamada pensamento subjetivo, o *cogito* cartesiano. Nesse caso, o saber, e as ciências como saber verdadeiro, vieram a se assentar no *eu*, isto é, um sujeito que se caracterizaria por possuir um núcleo não-contingente e além das vicissitudes da história: o *cogito*. Esse itinerário filosófico e pedagógico de busca da verdade teve como subproduto a subjetividade como instância filosófica.

Descartes solucionou o problema cético? O que conseguiu foi encontrar um tipo de solução: o "*cogito* (logo) sou" ou o "penso (logo) sou" era sua primeira verdade, e seu critério, a certeza – eis aí seu ponto arquimediano. Todavia, tal tipo de verdade teria como contraposto não a mentira, e sim o que é falso. A mentira seria a inverdade segundo critérios não puramente intelectuais, isto é, não puramente epistemológicos, mas também morais. Assim, fazia-se necessário encontrar também a verdade cuja contraposição fosse a mentira. Quem enveredou por tal investigação foi Rousseau.

O texto de Rousseau equivalente às *Meditações* cartesianas é "Profissão de fé do vigário de Sabóia", que faz parte da obra *Emílio ou da educação*. Nesse texto, Rousseau afirma ter partido do mesmo estado de dúvida a que se referiu Descartes nas *Meditações*. Todavia, seu percurso acentuou significativas divergências em relação ao caminho cartesiano. É claro que a ele importava, como para Descartes, o *amor à verdade* como atividade nuclear da filosofia; e, como Descartes, ele só se satisfaria com a admissão do evidente. No entanto, se para Descartes a evidência era algo exclusivamente intelectual, para Rousseau tratava-se de algo ligado ao que entendia como "sinceridade do coração". Vale a pena destacar o trecho em que Rousseau afirmou isso:

> (...) tendo em mim o amor à verdade como filosofia, e como método único uma regra fácil e simples que me dispensa da vã sutileza dos argumentos, volto

> com esta regra ao exame dos conhecimentos que me interessam, resolvido a admitir como evidentes todos aos que, na sinceridade do coração, não puder recusar meu assentimento, como verdadeiros todos os que me parecem ter uma ligação necessária com os primeiros, e deixar todos os outros na incerteza, sem os rejeitar nem admitir, e sem me atormentar com os esclarecer desde que não me levem a nada de útil na prática.[1]

Se a verdade, em Descartes, baseava-se no sujeito – o sujeito do conhecimento –, em Rousseau ela se deslocou para uma subjetividade mais individualizada, e talvez, por isso mesmo, mais ampliada. A verdade, ao ter como critério o assentimento do coração, tornou-se algo exclusivo da intimidade. Melhor dizendo: a verdade não encontraria seu porto seguro em um sujeito epistemológico, definido de modo restrito e convencional, mas na *pessoa*, na medida em que a verdade seria avaliada por uma subjetividade que nada mais seria do que uma consciência moral, organizada na base de sentimentos. Assim, enquanto o critério de verdade em Descartes exigia uma subjetividade que, talvez, tivesse elementos passíveis de compartilhar com outras pessoas, Rousseau pressupôs uma subjetividade sinônimo de intimidade, mais afeita ao que poderíamos chamar de *mundo interior*. A idéia de Rousseau era a de que a intuição intelectual do *cogito* não seria suficiente, ou nem mesmo o caminho prioritário, para encontrar a verdade. A melhor estratégia seria fazer a si mesmo, entre quatro paredes, perguntas capazes de revelar a honestidade íntima de cada um.

A metafísica da subjetividade e a noção de infância

Para Platão, a ilusão era inerente à condição humana no mundo sensível. Escapar da ilusão e do erro para atingir a verdade era uma tarefa filosófico-pedagógica, levada adiante pela dialética. Era esse o caminho para o mundo das formas, onde se encontrava a forma do Bem.

Descartes e Rousseau não poderiam pensar dessa maneira, ainda que compartilhassem, com Platão, da idéia de que, uma vez no mundo, estamos mais propensos a enganos do que a acertos. Todavia, às voltas com a noção de subjetividade, ambos precisavam compreender como tal instância oferecia o que lhe era próprio para avaliar o verdadeiro e o falso: o critério para a verdade.

1. ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1979. p. 303-304.

Esse critério apareceu, é claro, com sua carga necessariamente subjetiva – a certeza era tal critério. Todavia, iluministas e românticos viram a certeza de modos diferentes. Conseqüentemente, os entraves para a certeza também se diferenciaram.

Descartes acreditava que o homem tinha dificuldade de fazer julgamentos corretos porque ainda não havia se libertado de um período da vida no qual a sensação e a imaginação dominavam o intelecto, a razão. Na infância, ficamos muito tempo sob o governo de apetites e preceptores – o corpo e a cultura. Por isso, uma vez adultos, não teríamos juízos tão puros e sólidos como estes poderiam ser caso pudéssemos usar exclusivamente de *nossa* razão, por inteiro, desde o nascimento. A infância impede que os homens se conduzam exclusivamente pela razão. A primeira e principal causa de nossas ilusões seriam os preconceitos de nossa infância, disse Descartes nos *Princípios de filosofia*. Nossa tarefa filosófica ou filosófico-pedagógica seria a de substituir a criança pelo homem. A infância seria um estado originário, com valor meramente histórico, de recalque da razão. Assim, para Descartes, não seria *pela história* (pelo tempo e pelas circunstâncias) que o homem abandonaria sua condição infantil, chegando à idade adulta, mas sim *pela filosofia*, ou pela pedagogia como consubstanciação dessa filosofia. A ascese mostrada nas *Meditações*, ou seja, a fuga do âmbito do sensível, já indicava o caminho educativo a ser feito. As *Meditações*, elas mesmas, mostrariam ao homem como fazer dessa cidadela chamada subjetividade o campo no qual a razão, finalmente, governaria sozinha, autopremiando-se com a verdade – a certeza de evidências do tipo do *cogito ergo sum*.

A manutenção da infância – ou, pior, seu retorno –, para Descartes, implicava a vitória de um reino onde sensações e imagens eram realidade – literalmente realidade. Seria a não-instauração do programa iluminista, isto é, haveria o retorno ao império dos sonhos e do medo e, portanto, a não-efetivação do projeto de "desencantamento do mundo"[2] próprio da razão. Para Descartes, essa seria a derrota da filosofia e do homem.

Em Rousseau, a verdade era, no limite, avalizada pelo coração. E, uma vez que no coração não havia perversidade original – como ele afirmou na célebre frase "o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe" –, então a subjeti-

2. Expressão do filósofo alemão Max Weber (1864-1929) para qualificar a modernidade – uma época na qual o homem passa a se livrar do mundo "encantado", "magicizado", isto é, o mundo comandado por ações humanas guiadas por crenças em entidades e forças sobrenaturais.

vidade, em sua melhor forma, se apresenta na infância; e eis que – ao contrário de Descartes, para quem a infância era uma ameaça à filosofia – com Rousseau ela se torna condição essencial para o desenvolvimento da filosofia como tarefa de busca da verdade. A intimidade, pensada como algo ligado à natureza, e mais bem constituída em seu estágio original – quando ainda não corrompida pelas convenções sociais, pelas máscaras e pelo teatro social –, era a instância pura da infância, o santuário da verdade e, portanto, terreno privilegiado para a filosofia.

Podemos concluir, resumidamente, que ambos, Descartes e Rousseau, viveram épocas de valorização positiva da individualidade. No entanto, a subjetividade ganhou contornos diferenciados de um e de outro, na medida em que eles traçaram diferentes caminhos filosóficos nos quais buscaram a certeza, o critério para estabelecer o que é o verdadeiro e o que é o falso. A subjetividade cartesiana, considerada estrutura asséptica do sujeito do conhecimento, foi representativa da postura iluminista.

O iluminismo foi um movimento amplo, que vingou principalmente nos séculos XVII e XVIII. A noção de razão desenvolvida naquela época era a de *razão finita*, *intelectual*, circunscrita ao homem. A subjetividade rousseauniana, dada pela noção de intimidade, pode ser vista como um Romantismo *avant la lettre* (uma vez que o Romantismo se desenvolveu no século XIX). Ora, o Romantismo foi um movimento que tendeu a ampliar a noção de razão, vendo-a além do homem, como inserida ou na natureza, ou na sociedade, ou na história. Não à toa, a racionalidade humana rousseauísta ganhou contornos ligados a elementos não puramente intelectuais, como foi o caso de Descartes. Pois a razão romântica, quando circunscrita ao homem, traz para este uma série de elementos do mundo exterior – e a questão do sentimento, da avaliação moral, do papel do "coração" na filosofia de Rousseau podem ter sido alguns desses elementos.

No caso do Iluminismo, a infância foi considerada uma fase que, maculando a razão, mostrava-se a antítese da filosofia. No caso do Romantismo, a infância foi vista como uma fase na qual a intimidade guardava a pureza da natureza – da autenticidade em oposição às convenções da vida social adulta –, revelando-se a menina dos olhos da filosofia.

A filosofia da educação tipicamente iluminista, herdeira do cartesianismo, queria que todo homem pudesse ser, diante do conhecimento, *sujeito*. O sujeito, nesse caso, era uma *estrutura* universal capaz de acessar ou conter a verdade evidente. A filosofia da educação romântica, prognosticada em Rousseau,

queria ver o homem como *pessoa* harmoniosamente desenvolvida, capaz do autêntico *sentimento de verdade.*

Para exemplificar melhor as posturas iluminista e romântica em filosofia da educação, podemos dizer que, se Descartes tivesse de escrever uma historieta sobre um cientista mau, certamente teria condições de fazê-lo; Rousseau, não. Ao chamar a certeza para o âmbito do assentimento do coração, ele colocou no campo epistemológico uma cunha: as tensões entre ética e sociedade. Rousseau moralizou, digamos assim, o sujeito epistemológico. Para ele, a verdade era irmã da honestidade e da pureza, da bondade de coração. Para ele, um cientista mau não seria um cientista ou, no máximo, seria um falso cientista, pois, sendo mau, não saberia jamais o que é a verdade e por isso não faria ciência autenticamente.

Rousseau deslocou o sentimento da certeza para o âmbito do coração, isto é, para o campo moral. Para o rousseaunismo, o oposto da verdade, o erro, não seria somente a falsidade, mas a mentira. E quem nunca seria autor de mentiras? A criança. Rousseau via a natureza como intrinsecamente boa, e a criança, ainda não maculada pela cultura, estaria mais próxima da natureza, teria todas as melhores condições da certeza necessária para apontar a verdade. Quanto mais tempo fizéssemos a infância durar, mais contaminaríamos o homem adulto, um dia, com a ingenuidade e a bondade necessárias para um coração não corrompido e, assim, mais capaz de julgamentos sobre o falso e o verdadeiro.

Com uma investigação metafísica que terminou por criar a noção de infância e, em seguida, adotar uma dupla forma de entender essa noção, o Iluminismo cartesiano e o Romantismo rousseauniano deram os passos básicos para a elaboração de procedimentos pedagógicos claros e bem definidos.

Uma pedagogia efetivamente pedagógica

Platão não se preocupou com uma pedagogia, no sentido exato da palavra, uma vez que a parte mais decisiva de sua proposta educacional era para adultos – os maiores de trinta anos que deveriam ocupar cadeiras no conselho da cidade. Somente com a modernidade a pedagogia se tornou aquilo que conhecemos, efetivamente, por pedagogia. Foi a partir do século XVII que ela começou a deixar de ser a simples "condução da criança", para transformar-se mais decisivamente em teoria e normas educativas para as crianças, ou melhor, para a infância. A educação do homem, na modernidade, passou

a ser, de um modo até então nunca visto, a educação das crianças como seres diferentes, uma vez que elas começaram a ser vistas como vivendo um período especial, a infância. Primeiro por preceptores, depois por escolas e colégios – que vieram a se impor socialmente como instituições poderosíssimas –, a educação passou cada vez mais a ser vista como educação da infância.

E como era a pedagogia moderna? Basicamente, ela se constituiu de dupla maneira, a partir das visões distintas de Descartes e Rousseau a respeito da infância. Dois bons exemplos para ilustrar o assunto podem ser sugeridos por gravuras de época.

O castigo e o afeto: dois modelos de pedagogia.

A primeira gravura data de 1554 e é um sinete da Escola Gratuita de Gramática de Louth. O mote, escrito um pouco acima da figura do professor, diz: "Quem poupa a vara odeia a criança". A segunda gravura é de 1793. Seu título é "Professora republicana". Aos olhos atuais, são gravuras estranhas, na medida em que retratam situações escolares, situações de ensino e/ou são símbolos de situações de ensino. Quem pensa em ensino atualmente, não imagina que uma escola possa ter um sinete ou qualquer forma de propaganda em que seus alunos sejam retratados passando por punição, muito menos física. Tampouco se acharia normal que uma instituição de ensino contemporânea fosse representada na figura da "Professora republicana", que mostra uma relação tão próxima e tão individualizada entre mestre e criança. Todavia, am-

bas são gravuras representativas de como passamos a ter um cuidado específico com as crianças, um cuidado que depende da existência, na nossa mentalidade, de alguma noção de infância e, portanto, de algum tipo de *consenso* sobre o que se deve fazer em educação.

O sinete da Escola Gratuita de Gramática de Louth mostra que o professor impõe aos alunos uma disciplina que, no limite, contempla a punição física. Tal punição tem como objetivo tornar a vontade infantil disciplinada. Se, em Descartes, a ultrapassagem do entendimento ou razão pela vontade conduz o ser humano ao erro, então nada melhor, para a educação, do que serenar os ânimos do desejo, que é corpóreo, de modo que a vontade possa ser exercida com comedimento. Estaremos dando à vontade a chance de se comportar racionalmente, com autonomia, isto é, como poder racional sobre si mesma. Torná-la autônoma – mesmo que no limite isso implique punição física – é colaborar para a atuação do entendimento mais livre e mais capaz; portanto, é colaborar com a libertação do indivíduo em relação ao erro. Com a vontade racional, e os desejos dominados, o entendimento pode julgar com "clareza e distinção". O aprendizado do conhecimento verdadeiro, que inclui a capacidade de julgar o que é verdade e o que é falsidade, depende da disciplina da razão, que é também aprendida – a razão perfeita é a harmonia entre vontade racional e entendimento. O professor, com regras externas, colabora para a internalização das regras, possibilitando o surgimento do homem a partir da finalização da infância.

O quadro "Professora republicana", ao contrário do sinete, mostra a fruição, por educador e educando, de um texto (um exame visual mais minucioso mostra que se trata da "Declaração universal dos direitos do homem", usada como cartilha). Todavia, há certas ambigüidades na gravura, muito provavelmente propositais, que dizem mais do que o título do quadro. O garoto parece muito jovem para saber ler. Seu rosto é o de uma criança que, nos dias de hoje, chamaríamos de pré-escolar. Então, o documento que ambos seguram é simbólico (ainda mais em se tratando mesmo da "Declaração dos direitos do homem"). Por outro lado, a professora é *mesmo* uma professora? Ela contém traços de mãe e de moça sensual. Aparece como mãe na medida em que está próxima demais da criança; aliás, poderíamos até arriscar dizer que a criança está em seu colo. Ela é sensual, mostrando-se atrativa, convidando para a *comunhão* de uma história, para o compartilhamento de uma atividade aconchegante. Cabelo levemente desalinhado, brinco exposto e uma claridade sobre o pescoço que força nosso olhar para os seios. Os seios,

por sua vez, através do jogo de luz e sombra, ganham relevo. Ou seja, a moça é alguém com quem fazer algo íntimo, como ler uma história ou apreciar uma gravura, deve ser bastante agradável. Por fim, não é uma moça comum, nem uma mãe comum. O quadro lembra, para boa parte das pessoas, menos as gravuras clássicas gregas e mais o quadro da Virgem Maria com o menino Jesus. E isso santifica a relação entre ambos – a relação é prazerosa, mas antes de tudo pura, pois há pureza de coração em ambos os parceiros. A relação é mesmo muito íntima. Se há algum aprendizado, não é realizado de modo direto, pois a moça, a adulta, não está falando algo à criança; ao contrário, ambos apreciam algo que está no papel, algo que, de certo modo, só eles podem ver. Ambos, garoto e professora, dão sorrisos monaliseanos. Há satisfação na comunhão do que está no papel, no texto. As mãos se juntam para segurar o papel. A educação que ocorre ali depende da *experiência* da comunhão de subjetividades puras e sinceras. Caso contrário, não haverá educação. Aliás, em se tratando do texto da "Declaração universal dos direitos do homem", o termo "experiência da comunhão" significa uma experiência subjetiva e intersubjetiva ao mesmo tempo, ou seja, uma psique que se enlaça a outra por meio de um elemento comum posto socialmente: a realização de uma sociedade livre. A verdade não aparece para eles em função de uma disciplina imposta "de fora para dentro", mas por causa de uma disciplina "de dentro para fora". A verdade surge da relação honesta, íntima, que cada um tem com o que está no papel e que cada um tem com o outro; ambos são companheiros de viagem.

O primeiro quadro diz respeito a um modelo de ensino cuja base está no cartesianismo; e o segundo quadro diz respeito a um modelo de ensino de inspiração rousseauniana. O primeiro está ligado àquilo que mais tarde foi batizado de "pedagogia tradicional". O segundo possibilitou o surgimento daquilo que mais tarde se autodenominou de "pedagogia nova" (em meados do século XIX e mais propriamente no século XX). Essas pedagogias, assim representadas, são as versões populares da pedagogia moderna – elas foram e, de certo modo, ainda são o *senso comum* ocidental sobre as posturas pedagógicas possíveis. Em ambos os modelos, a instituição *escola* aparece como imprescindível.

RESUMO

Descartes e Rousseau apelam para a certeza – uma disposição subjetiva – como critério de verdade. Assim fazendo, eles encontram dois tipos de certeza: a do intelec-

ço e a do sentimento. A busca do critério de verdade no campo subjetivo determina uma filosofia da educação que, aqui, denominamos de iluminista-romântica. Isso se articula com duas noções de infância, determinando duas pedagogias distintas. Uma indica a vida adulta como contraponto à vida infantil, que deve ser superada. Outra indica a vida adulta como uma passagem que, ainda que passe, deve ser cultivada para guardar no adulto a "pureza" da infância.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. Aert de Gelder (1645-1727) é o artista e o personagem-pintor do quadro ao lado. O Renascimento e os "tempos modernos" – nos quais situamos Descartes e Rousseau – mostram uma arte simpática não só ao auto-retrato, mas também ao modo de colocar as imagens, como em jogos de espelhos. O desejo embutido nesse tipo de pintura parece ser o de querer captar as várias faces do indivíduo, talvez alguma mais íntima. É como se a "verdade" de alguém e de uma situação pudesse ser expressa quando se capta o que é "próprio" desse alguém, algo só dele. Seria a própria intimidade? O exercício, aqui, é encontrar outros quadros em que a articulação entre o sujeito e uma possível busca da verdade esteja mais ou menos expressa, e com isso promover uma discussão com o professor e os colegas.

2. Leia, discuta e escreva sobre *O iluminismo e os reis filósofos*, de Luiz Roberto Salinas Fortes (São Paulo: Brasiliense, 1981). Discuta a noção de "rei-filósofo" do Iluminismo e a noção de "filósofo-rei" do livro *A República*, de Platão.

3. Leia e discuta sobre a noção de infância como disposta em meu artigo, no livro *Infância, escola e modernidade* (Cortez) e como está exposta no texto de Georges Snyders, "Os séculos XVII e XVIII" (DEBESSE, M.; MIALARET, G. *História da pedagogia*; tratado de ciências pedagógicas. vol. II. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977). É aconselhável escrever uma monografia sobre o assunto.

4. Discuta a noção de "pureza da infância" – a capacidade de se preservar da mentira – a partir de um livro e um filme. O livro: *A transparência e o obstáculo*, de Jean

Starobinski. Note bem a passagem de Rousseau, falando da acusação que lhe fizeram quando criança, de que mexera no pente de sua mãe adotiva, e a certeza que ele tinha de não ter sido o responsável por isso, embora tudo apontasse para ele. O filme é *Lolita* (a versão mais recente), baseado no romance (de 1957) de Nobokov, autor russo que viajou para os Estados Unidos e que, com este livro, notabilizou-se por sua crítica aos cuidados e direitos dedicados às crianças entre os estadunidenses.

5. Leia a segunda versão de meu livro *O que é pedagogia?* (São Paulo: Brasiliense, 1996) e discuta o papel da imaginação na educação.

QUESTÕES

1. Com base nas idéias de Platão, Descartes e Rousseau, responda: qual a diferença entre a metafísica antiga e a moderna?
2. Como a metafísica de Platão trata a noção de ilusão? Como isso ocorre na metafísica iluminista-romântica exposta neste livro?
3. Qual a articulação entre as noções de certeza, verdade e infância na modernidade?
4. O que é o "coração sincero" de Rousseau?
5. Quais são os princípios básicos da pedagogia de Descartes?
6. Quais são os princípios básicos da pedagogia de Rousseau?
7. O que é filosofia da educação e o que é pedagogia no pensamento iluminista-romântico?
8. Como a finalidade tradicional da filosofia – a busca da verdade – se articula, no pensamento iluminista-romântico, com a filosofia da educação?
9. O que é ceticismo?
10. Qual poderia ter sido minha intenção (é sua chance de levantar hipóteses), como autor deste livro, ao escolher os quadros "Professsora republicana" e o sinete da Escola de Gramática para exemplificar as diferenças pedagógicas do século XVII e do século XVIII?

SUGESTÕES DE LEITURA

BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

DEBESSE, M.; MIALARET, G. *História da pedagogia*; tratado de ciências pedagógicas. vol. II. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

———. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GHIRALDELLI JR., P. *O que é pedagogia*. São Paulo: Cortez, 1996.

Ghiraldelli Jr., P. *Caminhos da filosofia*. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

———. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

———. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

Fortes, L .R. S. *O iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SUGESTÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

Appiah, Kwame Anthony. *Introdução à filosofia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2006.

Bunnin, N.; Tsui-James, E. P. *Compêndio de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2005.

Descartes, R. Meditações metafísicas. *Descartes*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores)

Eby, F. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Globo, 1978.

Rorty, R.; Ghiraldelli Jr., P. *Ensaios pragmatistas sobre subjetividade e verdade*. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

Rousseau, J.-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Difel, 1979.

Apoio ao aluno e ao professor: Paulo Ghiraldelli Jr. *Sites*: www.ghiraldelli.pro.br e www.filosofia.pro.br. E-mail: pgjr23@yahoo.com.br.

4

A crise do Humanismo e a filosofia continental da educação

Você tomará contato aqui com a crise do projeto humanista, que veio do Renascimento e permeou toda a modernidade. Aprenderá sobre o desempenho de alguns elementos responsáveis pelo descrédito do Humanismo e como isso influenciou a filosofia da educação nos tempos contemporâneos. Ficará inteirado das respostas dadas por várias filosofias da educação e escolas filosóficas aos impasses do Humanismo. Basicamente, verá as escolas continentais de filosofia da educação, nomeadamente a fenomenologia de Heidegger, a Escola de Frankfurt de Adorno e Horkheimer, o pós-estruturalismo de Derrida e Foucault, a hermenêutica de Gadamer e o existencialismo de Sartre.

Panorama contemporâneo

Em nossos tempos, entre o início do século XX e as primeiras décadas do século XXI, a filosofia da educação deixou relativamente para trás o paradigma fundacionista – tanto o clássico como o moderno. "Relativamente" porque, se é certo que muitos abandonaram a metafísica, nem todos os filósofos quiseram romper com a idéia da filosofia como campo de fundamentação

da cultura. Alguns continuaram advogando uma hierarquia de saberes, colocando a filosofia (ou uma metanarrativa qualquer) ou no topo ou na base, segundo uma visão da "árvore do conhecimento" ou da "pirâmide do saber". Nessas metáforas, a filosofia aparece ou como "rainha das ciências" – um tipo de saber frondoso que deveria englobar todos os outros – ou como alicerce de um edifício – um tipo de saber capaz de sustentar, por ligação estrutural, toda a cultura. Todavia, para boa parte dos filósofos contemporâneos, essas imagens perderam força. Para estes, a filosofia da educação poderia sugerir alguns procedimentos para a pedagogia e, assim, justificar as normas educativas escolhidas, mas não mais sustentar a legitimidade pedagógica evocando fundamentos.

O desprestígio da metafísica revelou-se por meio de uma dupla via: cultural e filosófica. Considerando as manifestações culturais amplas, podemos dizer que o século XX terminou sob o clima que alguns denominaram de "pós-moderno". Tomando as questões filosóficas de um modo mais específico, podemos dizer que ocorreu a *crise* de dois elementos básicos da metafísica moderna e, em parte, da metafísica em geral. De que crise se está falando aqui, mais exatamente? Esta: a verdade (no interior das teorias da verdade) e o sujeito (como articulado à noção moderna de subjetividade) receberam críticas duras de determinados filósofos, e isso nos conduziu a uma nova configuração da filosofia no último quarto do século XX. No campo educacional, em particular, a conseqüência dessas transformações se fez sentir em uma forte perda de capacidade de reação da doutrina humanista.

O Humanismo (com "H")[1] não foi uma escola de filosofia ou de filosofia da educação. Nem foi gerado por manifestações culturais como aquelas que os historiadores conseguem delimitar cronologicamente. Ele nasceu como um grande movimento cultural ao qual associamos, em geral, tudo que ocorreu do início do Renascimento aos desdobramentos do século XX, levando a bandeira do homem como centro do universo. Com o passar dos anos, o Humanismo uniu a cultura clássica greco-romana a várias das doutrinas

1. No passado, usávamos vários conceitos ou nomes de escolas filosóficas e doutrinárias com as iniciais em letra maiúscula. Isso, apesar de gramaticalmente correto para a época, se devia ao fato de seguirmos os alemães – que optam pela maiúscula em conceitos – e depois americanos e ingleses – que optam pela maiúscula em nomes de tendências, movimentos e correntes de pensamento. Atualmente, essa não é mais a regra. Optamos aqui por deixar apenas o Humanismo (e, não raro, Iluminismo e Romantismo) com iniciais maiúsculas por força da tradição dos textos de filosofia. Além disso, esses termos desempenham um papel especial no texto, que é o de metanarrativas, e acreditamos que, grafados com a inicial maiúscula, dão uma idéia mais exata do conteúdo que queremos transmitir.

artísticas e filosóficas posteriores ao Renascimento, nos séculos XVII e XVIII e até mesmo no século XIX. No âmbito educacional, ele agregou as grandes formulações filosóficas e pedagógicas laicas (e religiosas)[2], em especial as aqui representadas paradigmaticamente por Platão, Descartes e Rousseau. O Humanismo tornou-se um grande guarda-chuva filosófico e cultural. Houve um tempo em que todos ou se declaravam humanistas ou então nada seriam.

Os educadores se acostumaram a ouvir da doutrina humanista o que deviam e o que não deviam fazer. Independentemente da escola filosófica adotada, eles se habituaram a encontrar pontos comuns na medida em que se viam sob a diretriz do Humanismo. A regra humanista era clara: para se propor como mestre ou professor, era preciso apontar um modelo de homem e, então, a partir desse modelo, desenvolver a pedagogia e a educação.

Quase toda a educação ocidental foi muito influenciada por tal doutrina. Segundo esse ideário, alguns acreditavam, evocando Platão, que o homem devia ser educado para se tornar uma espécie de "rei-filósofo" – aquele que pode entender a "realidade como ela é". Outros achavam, na trilha de Descartes, que o homem teria de ser educado para se transformar em adulto (em contraposição à criança), aquele que pode chegar à verdade, pois a vida adulta seria exatamente o estágio de superação da imaginação e da sensação pelo uso da razão. Uns terceiros advogavam, na linha de Rousseau, que o homem necessitaria de educação exatamente para conservar, uma vez adulto, as boas qualidades da criança, em especial a de não ser dominado pela máscara cultural que se imporia à vida adulta; assim fazendo, o homem estaria apto a acolher o verdadeiro e a rechaçar a mentira. Mas todos, platônicos ou iluministas ou românticos, uma vez integrados na doutrina do Humanismo, entendiam que a educação faria do homem o que ele já era, ou seja, um *ser humano*. A idéia pedagógica básica que essa doutrina propagou foi a de que a educação devia favorecer o "reencontro do homem consigo mesmo", ou ser a principal via para tal. Esse "reencontro" não se faria sem que o homem viesse a ser sujeito – nos moldes do receituário filosófico-pedagógico iluminista-romântico. Isso poderia significar, às vezes, ser cidadão; outras vezes, portar-se como pessoa ou sujeito moral e assim por diante. O "reencontro" também não

2. Este livro não tem como objetivo fazer a história da filosofia da educação. Sendo assim, não é o caso de percorrer as doutrinas, por exemplo, dos filósofos medievais que seguiram Platão e outros clássicos. Basta, aqui, entender que tanto a filosofia da educação religiosa quanto a filosofia da educação laica, uma vez integradas no Humanismo, tentaram se utilizar da noção de fundamentos metafísicos para legitimar a pedagogia.

se concretizaria sem que o homem viesse, segundo o modelo clássico ou o moderno, a ser capaz de apreensão da verdade – a garantia, pela educação, de que teríamos menos divergências de idéias e opiniões. Essas duas condições básicas dos receituários antigo e moderno se encaixaram bem no Humanismo.

O Humanismo, portanto, propagou-se assentado nas doutrinas tradicionais – moderna e antiga – sobre a verdade e a subjetividade. Ele foi a metanarrativa principal do trabalho pedagógico e educacional dos séculos XIX e XX. Somente no último quarto do século XX o Humanismo passou a ser efetivamente questionado, a ponto de tal questionamento importunar a área pedagógica e educacional. Esse processo ainda está em curso, adentrando o século XXI. O entendimento de tal processo requer não só que tenhamos uma noção sobre o que é a "pós-modernidade", como também a apreensão do que ocorreu na "crise da verdade e do sujeito".

Do Humanismo ao darwinismo

O filósofo francês Jean-François Lyotard (1924-1998) caracterizou a pós-modernidade principalmente pela "descrença em toda metanarrativa". O que isso significa? De modo mais simples: significa que ninguém mais, entre nós, parece ter a necessidade de recorrer a bases filosóficas para utilizar os conhecimentos que emprega em sua profissão – em geral aprendida na universidade. O engenheiro ou o empresário que constrói um canal simplesmente o constrói. Termina a obra, vê se o que fez pode ou não vir a se deteriorar, pega seu dinheiro e o leva para casa. Mas o empresário ou o engenheiro em um passado talvez não muito distante agiria um pouco diferente. Teria feito a obra segundo um outro sentimento. Eles se achariam integrados em um projeto maior, com bases, se não filosóficas, ao menos inseridas em uma grande doutrina ou projeto social – o Humanismo.

Sabemos, por exemplo, que o pensador francês Saint-Simon (1760-1825) fez a primeira proposta de construção do Canal do Panamá (construído depois por outros e terminado em 1914). Ora, ele não estava interessado exclusivamente em fazer uma grande obra de engenharia para ter poder e dinheiro. O que queria era a união de dois oceanos, pois isso daria continuidade ao projeto do caminho ocidental para as "Índias", em benefício do "progresso da Humanidade", da "integração dos povos" – o que culminaria na melhoria do Homem (com "H"). Assim, toda narrativa científica – a física ou a matemática

ou a engenharia de materiais ou a técnica de administração – que viesse a ser empregada na construção do Canal do Panamá não seria descrita como elemento exclusivo *da* construção do canal. Ela estaria bem fundamentada filosoficamente e integrada em uma narrativa global – uma metanarrativa. Seria a verdade não de um projeto de engenharia, mas a verdade de um grande projeto da humanidade em benefício do Homem: a continuidade do que os iluministas dos séculos XVIII e XIX chamavam de "progresso". É claro que qualquer um, atualmente, pode aderir a uma visão desse tipo, mas isso não é comum no aprendizado das narrativas nas universidades de hoje, que ensinam ciências e conferem autorização para que o graduado exerça uma profissão.

Esse processo de crise das metanarrativas foi acentuado pelas modificações da imagem de nós mesmos levada adiante por meio de um início de crítica da subjetividade ou de ataque à noção moderna de sujeito. Isso começou no século XIX e adentrou o XX. No interior do século XX tal processo se acoplou a outro, o de transformação de nossa visão a respeito da noção de verdade.

As dificuldades começaram a aparecer, para a noção de subjetividade moderna, já no início do século XIX, principalmente com Charles Darwin (1809-1882), Karl Marx (1818-1883) e Sigmund Freud (1886-1939). Em termos gerais, esses três pensadores nos ajudaram de maneira bastante decisiva a construir uma nova auto-imagem. Platão havia nos chamado de "bípedes sem penas". Descartes nos comparara a máquinas que possuem "algo interno". Por sua vez, Darwin, Marx e Freud nos deram um espelho mais sofisticado para mirarmos a nós mesmos – um espelho muito convincente. O que esse espelho mostrava?

O homem educado do século XX passou a se ver, com a teoria da evolução darwinista, como alguém com um parentesco muito íntimo com os seres brutos. Assim, todos nós começamos a nos aceitar como mais naturais, mais ligados ao mundo físico e à Terra do que até então havíamos imaginado. O homem leitor do século XX passou a se ver, com a teoria marxista, como incapaz de comandar a própria vida, pois estaria mais sob as ordens de sistemas econômicos e políticos, nem sempre visíveis ou inteligíveis, do que sob as ordens "de sua própria cabeça". O homem bem informado do século XX passou a se ver, com a psicanálise de Freud, como submetido a determinações de forças inconscientes, "forças internas" que de quando em vez podiam assumir o controle do "eu" e ditar o que devia ser feito. É difícil imaginar o século XXI como aquele em que deixaríamos de acreditar nessas formulações desenvolvidas por Darwin, Marx e Freud, ao menos nos termos extremamente

gerais expostos aqui. Tudo parece indicar que os educados do século XXI tenderão a radicalizar e a aprofundar essas visões de si mesmos, mas não as extirparão como quem extirpa uma descrição errada.

Essas visões, no entanto, não são própria e exclusivamente filosóficas. Ao menos não do modo como foram expostas acima, como elementos de nossa auto-imagem atual. Elas nasceram científicas, filosóficas e, de certo modo, literárias. Ganharam a consciência popular educada e não tardaram a amalgamar-se, oferecendo-nos um espelho que nos diz quem somos de um modo completamente diferente do que pensavam nossos antepassados do século XIX. Isso, em termos genéricos. De um ponto de vista mais estritamente filosófico, porém, a grande revolução se fez a partir de Friedrich Nietzsche (1844-1900).

Foi Nietzsche que desenhou o panorama filosófico que atravessou o século XX e chegou ao XXI. Estamos todos, ainda, trabalhando sobre os desenhos temáticos deixados por Nietzsche – direta ou indiretamente. Ele criticou a metafísica em geral, em especial de Platão e similares. Também criticou a metafísica da subjetividade e, enfim, a própria noção de subjetividade criada na modernidade. Nublou a distinção filosófica entre literal e metafórico, entre verdade e falsidade. Assim fazendo, abriu portas para o pensamento não-fundacionista, pois colocou na berlinda a idéia de que somos obrigados a ter uma visão global e unificada do mundo e de nós mesmos, e uma visão a respeito de como tomamos o que é real pelo que é aparente. Isto é, ele colocou na berlinda a metafísica. Ao mesmo tempo, utilizou-se de métodos filosóficos (inventou métodos, é certo) que apontaram para o trabalho com a linguagem como primordial. Estendeu um tapete para o futuro, ou seja, uma passarela para as grandes escolas nacionais de filosofia que nasceram no início do século XX e puderam se renovar no último quarto daquele século: no mundo de língua inglesa, em especial na Inglaterra e nos Estados Unidos, a filosofia analítica se desprendeu do positivismo lógico e deu origem a uma nova filosofia analítica; ainda nos Estados Unidos, o pragmatismo aprendeu muito com essa nova filosofia analítica e gerou o neopragmatismo; a visão fenomenológica e hermenêutica de franceses e alemães ganhou novos rumos e o estruturalismo francês educou uma geração que se fez pós-estruturalista.

As noções enumeradas de "a" a "d", a seguir, nos dão um quadro, ainda que sucinto, da filosofia nietzschiana e da revolução de pensamento que ela inaugurou. O ataque de Nietzsche à subjetividade se deu de várias maneiras. Resumindo ao máximo, tal crítica pode ser entendida a partir de duas entre várias de suas postulações:

a) "Não sou *eu* quem penso, é o pensamento que me vem."

b) A gramática de nossa linguagem introduz a figura de algo que exerce a ação, e então acabamos por conferir substância ontológica a tal entidade, e logo a chamamos de sujeito em um sentido que ultrapassa sua função lingüística. Não tardamos em dizer – erradamente, segundo Nietzsche – que o sujeito é consciente de seus pensamentos e responsável por seus atos, ou seja, aquele que pode decidir – pautado em uma suposta liberdade – a ter ou não pensamentos, e agir ou não de modo prático. Em ambos os casos, Nietzsche quis mostrar que a função "sujeito" era meramente gramatical. Ela se estabeleceu na linguagem por uma série de razões de nossa vida gregária, comunitária; e não deveríamos ter dado a essa figura gramatical chamada "sujeito" – que muitas vezes é, na frase, o "eu" – as prerrogativas de uma entidade com estatuto ontológico e metafísico, conferindo-lhe uma série de atributos, inclusive a capacidade de ser livre – ou a imaginação de que se é livre. Ele insistiu em afirmar que são raros os casos em que somos nós que comandamos o pensamento. Na maioria das vezes, o pensamento surge sem "nosso" controle, sem o domínio daquilo que chamamos "eu" e que se manifesta ao apontarmos para nosso corpo, notadamente dirigindo o dedo para o peito ou para o cérebro. Além disso, lembrou quanto deveríamos prestar atenção a frases do tipo "relampejou hoje". Ora, o que relampejou? O corisco relampejou? O trovão trovoou? Essas frases (de *sujeito oculto* no português, mas de sujeito bem determinado em outras línguas, como o inglês e o alemão) já não nos alertariam de que, por uma imposição da linguagem, colocamos um elemento para apoiar a ação? Considerando as frases nas quais esse elemento de apoio não faz sentido, percebemos que, mesmo nas sentenças em que ele faz, sim, sentido, não deveríamos ultrapassar a linguagem e dizer que se trata de um sujeito com funções como aquelas determinadas na modernidade para a subjetividade: as formas de consciência – "eu", pessoa, cidadão e sujeito epistemológico (elementos que, fora da filosofia, piorariam ainda mais as coisas, pois viram a "alma imortal" e similares – ampliando nossa visão "mitológica" de nós mesmos).

Concomitantemente, o ataque de Nietzsche à noção metafísica e forte de verdade, a idéia da verdade como correspondência entre o objeto e a expressão lingüística desse objeto também foi por ele estampada em postulados. Ainda seguindo o preceito do máximo resumo, lembramos, a seguir, dois entre seus vários postulados sobre o assunto:

c) A verdade nada mais é do que um batalhão de metáforas.

d) Não há fatos, somente interpretação.

Nietzsche considerou a verdade metáfora porque partiu da idéia de que, se vemos algo e depois pronunciamos sons que teriam a ver com o que vemos, então esse trânsito de transformações entre o "dado visual" e a chamada "resposta neural fisiológica" – produtora de estímulo para a emissão do som – já seria um caminho em que *algo que é de um modo é mostrado de outro modo.* Ora, não seria essa a definição ampla de metáfora? Então, por que afirmar que a linguagem expressa o literal quando diz a verdade se ela é, sempre, alguma coisa que tem as mesmas características exigidas pela definição de metáfora? Literal como o verdadeiro e metafórico como o falso (ou o que camufla) não poderiam ser distinções usadas da maneira como até então fazíamos – esta foi a lição de Nietzsche. Sendo assim, não poderíamos mais falar em tradução de uma linguagem para outra ou de transposição do que há em um texto (sinônimo, aqui, de realidade) para outro texto (outra realidade) de um modo que viesse a desconsiderar as diversas transformações ocorridas no caminho, como a ação da imaginação e das instâncias às quais pedimos ajuda quando interpretamos algo. "Não há fato, só interpretação" virou sinônimo, na história da filosofia, de "não há fatos, só versões". Nietzsche abriu o mundo contemporâneo como a época cujo paradigma básico é a *interpretação.*

Com Darwin, Marx e Freud o sujeito unitário, transparente para si mesmo e senhor de si mesmo – instaurador do si mesmo – enfraqueceu. Com Nietzsche, ele praticamente teve de bater em retirada. Uma vez saindo de cena, tirou de vez a condição sob a qual a verdade era avalizada, ou seja, a condição de *certeza.* Assim, também a noção de verdade, em um sentido forte e metafísico, sofreu abalos. Além disso, Nietzsche erigiu a interpretação como nossa única alternativa. Mas, ao falar de interpretação, deixou claro que esta não teria nenhum fundamento metafísico, uma vez que não haveria sujeito para sustentar a validade de tal interpretação. Essa seria uma interpretação sem fundamentação lógica, uma vez que a própria frase "não há texto, só interpretação" está entre as sentenças clássicas de auto-refutação (se "não há texto, só interpretação", então esta frase, entre aspas, também não é só interpretação?).

Como fazer filosofia da educação uma vez que Nietzsche nos puxou o tapete? A filosofia da educação, até ele, estava satisfeita em dizer que queria propor uma pedagogia para a formação do indivíduo como sujeito, ou que desejava uma educação capaz de fazer da criança o sujeito – o adulto tornado cidadão, pessoa, enfim, alguém capaz de centrar-se em uma suposta liberdade intrínseca de pensar o que quisesse e decidir o que tivesse de decidir, assumindo

todas as conseqüências e responsabilidades por isso. Ora, mas sem o sujeito no sentido forte, a educação deve levar o homem a quê? E sem a verdade como correspondência, o conteúdo da educação se legitima por meio de quê?

Assim, à primeira vista, Nietzsche provocou desespero nos filósofos da educação, pedagogos e professores que se formaram sob a rubrica do Humanismo. Isso de fato aconteceu – ainda que tardiamente. Pois essas questões só foram atingir a educação na segunda metade do século XX. Os que refletiram sobre filosofia e filosofia da educação no século XX sabiam quem era o causador desse desespero. Àqueles que apenas fizeram educação, sem levar em consideração a base de onde emergia a perda de legitimidade das pedagogias que até então vinham utilizando, o desespero se tornou fonte de revolta e desânimo.

Todo tipo de pergunta veio à tona – as que ainda escutamos nos corredores de escolas e, não raro, nos corredores de secretarias de educação. Eis algumas delas: os conteúdos ensinados são verdadeiros? E o sujeito, modelo a ser alcançado, vale a pena considerá-lo existente? Ora, o que fazer então em escolas, em salas de aula, em secretarias de educação? No decorrer do século XX, não existiu educador que não houvesse questionado isso. No último quarto do século XX, tal pergunta pulou o muro das escolas e pegou pais, alunos e governos.

Não raro, ao não perceber a perda de legitimidade do Humanismo como parte de um processo cultural amplo (que Nietzsche não criou, é claro, mas apenas elevou à condição filosófica), muitos aderiram a revoltas nem sempre produtivas a respeito do que vieram a chamar "o fracasso da educação" ou a "crise da escola" no Ocidente. Principalmente após a Segunda Guerra Mundial e, mais ainda, após as manifestações estudandis e de juventude no chamado "Maio de 1968" – seis décadas após a morte de Nietzsche –, os professores e uma boa parte da sociedade passaram a ter idéias conservadoras a respeito da educação, na busca de respostas para o fim do Humanismo. Um fim que revoltou a muitos não por estar ocorrendo, mas porque ocorria por falta de quem realmente acreditasse nele. Conteúdo e autoridade – eis aí o que salvaria os jovens de "tempos complicados", em que "tudo estava de ponta-cabeça".

Outros, no entanto, perceberam que a questão não era a de "volta a valores do Humanismo", e sim que tudo deveria ser feito para seguir o que os tempos contemporâneos requisitavam. Nossos tempos começaram a solicitar a construção de uma *nova* filosofia da educação. Seria uma filosofia da educa-

ção com elementos do século XX, certamente, mas... como lidaria com a pedagogia, em uma perspectiva de futuro? Deveria construir pedagogias para o século XXI?

A fenomenologia de Heidegger

A fenomenologia[3] de Martin Heidegger (1889-1976) nasceu em oposição a duas tendências do pensamento ocidental: a metafísica tradicional e o positivismo. Por metafísica, Heidegger denominou aquilo que estava expresso em dois sistemas ocidentais típicos, um antigo e outro moderno, como os de Platão e Descartes; quanto ao positivismo, tratava-se não só do positivismo do século XIX, de cunho filosófico-sociológico, mas também, e principalmente, do positivismo lógico, interior à escola da filosofia analítica e ligado aos pensadores do Círculo de Viena.[4] O trabalho de Heidegger, entre outras coisas, foi a crítica dessas escolas e a retomada de um tipo de pensamento ontológico, isto é, a busca de uma filosofia que pudesse "desvelar o ser" – *o que é*. Tal filosofia nos tiraria do pensamento dualista da metafísica e do positivismo. Para Heidegger, os impasses aludidos por Nietzsche surgiram justamente porque confiamos nessas duas vias do pensamento filosófico ocidental, herdeiras do Iluminismo.

Mas o que era o dualismo criticado por Heidegger?

Heidegger viu na metafísica, segundo o modelo platônico-cartesiano, o nascimento do pensamento dualista. Em Platão, a dicotomia privilegiada foi a de real/aparente. Nos modernos, a dicotomia real/aparente ganhou uma cobertura epistemológica, gerando a dicotomia sujeito/objeto. Esse tipo de pensamento teria se casado com o Humanismo. Tal casamento teria provocado um enfraquecimento da filosofia – o desvio de seu caminho autêntico. Mais exatamente: o desvio da reflexão ocidental.

Os modernos, imaginando libertar-se da metafísica – e este era o ideal positivista – teriam sucumbido a uma nova forma de metafísica, aquela de que

3. As raízes da fenomenologia podem ser encontradas no filósofo alemão Franz Brentano (1838-1917). Seu desenvolvimento se deu com outro filósofo alemão, Edmund Husserl (1859-1938), com quem Martin Heidegger estudou. Essa escola de pensamento alimentou uma corrente que teve muitos adeptos no decorrer do século XX, especialmente na França – o existencialismo. Pertenceram ao existencialismo Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Simone de Beauvoir (1908-1986).

4. A escola de filosofia analítica e o positivismo lógico são assuntos do capítulo 5.

o projeto cartesiano seria o modelo por excelência. Heidegger chamou a metafísica moderna de "metafísica da subjetividade".

A modernidade teria reduzido a filosofia a uma discussão sobre a relação, tipicamente epistemológica, entre sujeito e objeto. O que ocorreu a partir daí? Segundo Heidegger, o sujeito foi definido como o substrato, o que subjaz a tudo, capaz de gerar, ele mesmo, o objeto. O objeto, por definição, só é objeto *para* um sujeito. O sujeito, então, representa o objeto – ou como algo que é descoberto ou como algo que é criado por ele, sujeito. Até aí, meio problema. O problema mais terrível seria a acoplagem do Humanismo a tal esquema. Com isso, o sujeito passou a ser o homem, e o objeto, o mundo. Tudo que se faz no mundo se faria para o homem como sujeito; ou, melhor dizendo, o homem seria o palco do mundo e o legitimador de tudo que efetivamente existe. O que existe não existiria por si, mas apenas *para* o homem-sujeito e *no* homem-sujeito. O mundo seria não o que se faz presente, mas o que é *representado* no palco chamado homem. Este, o sujeito, seria o fundamento de tudo. O mundo teria se transformado, então, em *concepção do mundo* ou *imagem do mundo* – aquilo que o homem produz para si, em seu palco – que, enfim, seria o próprio mundo.

Heidegger poderia ter parado neste ponto e, então, talvez não tivesse bons motivos para condenar tal projeto. Mas viu a noção de representação exata – a verdade correspondencial – como algo produzido pelo homem ou encontrado por ele. O que isso implica? Simples: se tudo ganha a propriedade de existência na medida em que é reapresentado pelo homem, tudo se comporta, ontologicamente, como passível de manipulação – em todos os níveis – pelo homem. Isto é, o sujeito, que é então o homem, não tem outra função senão se relacionar com o objeto. Assim, tudo no mundo, se *é para* o sujeito, nada é senão objeto. O mundo, e o próprio homem nele, são transformados em objetos – em algo manipulável. O homem é o manipulador do homem. Eis no que desembocaria o Humanismo.

Três conseqüências saltam à vista para quem segue esse raciocínio, especificamente nos campos filosófico, cultural e da vida cotidiana. Na filosofia, haveria a hegemonia da epistemologia: a pretensão de estabelecer uma teoria para descrever como o homem descobre ou produz o saber, o que nada seria senão a manipulação, em pensamento, do meio ambiente. Na cultura, haveria o domínio da ciência sobre outras manifestações. O resultado: a preponderância do saber exclusivamente metodológico sobre outros tipos de saber. No âmbito da vida cotidiana, a tecnologia se tornaria comandante de tudo

mais. A tecnologia se transformaria no afazer por excelência do homem moderno. Todas as coisas que nos cercam assumiriam uma única característica: a de ser recurso – o que "rende" e que "não rende". Nós mesmos nos veríamos assim. Pela educação, principalmente, procuraríamos nos transformar em elementos mais habilidosos para servir como recurso, tais como os objetos a nosso redor. Nosso propósito seria o de nos fazer passíveis de troca. Um propósito que pudesse ser chamado essencial, isto é, imanente às entidades do mundo, desapareceria na medida em que nós e todas as coisas do mundo simplesmente teríamos passado a pertencer ao campo da circulação dos objetos, imposta pela tecnologia.

Com a fenomenologia, Heidegger quis escapar desse mundo em que nosso encontro com as coisas e conosco nos faria manipuladores e, assim, dominadores e dominados ao mesmo tempo. A manipulação e a dominação implicariam violência – física, inclusive. Essa violência teria um corpo bem determinado: a cabeça seria formada pela filosofia, como epistemologia ou "metafísica da subjetividade"; o coração seria a ciência; as mãos, a tecnologia. A violência não seria ilegítima, uma vez que tudo teria se transformado em peça, em recurso, em coisas que rendem ou não rendem. E tudo que é recurso, coisa, poderia ser violentado sem grandes reclamações. Como a fenomenologia tiraria seu adepto dessa condição?

Heidegger propôs que percebêssemos que a filosofia como epistemologia, a cultura como Humanismo e a ciência como tecnologia poderiam ser deixadas de lado, para que voltássemos a conviver com o que perdêramos: o ser – *aquilo que é* e que *se mostra*, e não o que é representado. Como fazer isso? A filosofia que retoma a linguagem e dá a devida atenção a ela deveria apontar um caminho. A filosofia poderia se voltar para a linguagem, mas de um modo completamente diferente do que estaria sendo ensinado pelos filósofos analíticos. Nenhuma análise da linguagem daria bom fruto. Não teríamos de reduzir a linguagem para que ela, resumida a um código simples, pudesse ser colocada em paralelo com o que seriam as sensações, para então obter o suposto "contato real com o mundo" – este seria o projeto da filosofia analítica, na sua versão positivista; o projeto inimigo de Heidegger.

Teríamos de voltar a experienciar a linguagem segundo o que aparece, segundo o *fenômeno* da linguagem, de modo a deixar aquilo que é – o ser – se manifestar em sua morada. Deveríamos deixar a linguagem se mostrar como é – como o que fala para nós e por nós, e não o que é falado segundo nosso comando de pretensos sujeitos. Um exercício pode levar ao entendimento

do que Heidegger planejou para escapar da condição moderna e deteriorada em que estaríamos vivendo. Por exemplo, olhe para determinada paisagem e comece a descrever o que vê. Perceba que cada coisa que enuncia – carro, árvore, cachorro – não indica uma experiência sua, deliberada, com o enunciado. Perceba que cada palavra enunciada já estava dada antes, criada e estabelecida com uma rede de outras palavras, ou seja, tudo que você aprendeu como semântica e sintaxe que dão o norte, o rumo, o conteúdo do que se pode fazer ao falar do que se fala. Todavia, a paisagem, e tudo nela, podem não ser percebidos como nomes dados por você, aparecendo, então, como efetivamente são. Isso é o que a linguagem diz; e a linguagem é essa rede anterior a você.

A experiência fenomenológica pode ocorrer se você *ouvir* a linguagem. É ela, a linguagem, que fala, e não você que fala com ela. Nela, na linguagem, há a experiência originária – mas, se você não a escuta, não pode viver tal experiência. Não se trata de experiência autêntica se você, em vez de escutar a linguagem, escuta apenas a si, falando. A experiência fenomenológica mostra que caímos na linguagem, que fala por nossa boca. Não enxergamos nada do que pensamos enumerar e descrever, pois o que efetivamente ocorre é a linguagem falando. Então, é melhor prestar atenção a ela e, com sorte, ouviremos *o que é* – o ser que se manifesta em sua morada, a linguagem. Olhamos para a janela, mas não vemos o que a ciência diz que vemos e o que imaginamos que seria uma experiência. Vemos a luz? Não! Vemos uma coisa. Mas que coisa? A ciência diz que a luz, por meio de ondas, atinge a coisa e, então, pega nossa retina – e assim vemos a coisa que está diante de nós e emitimos um som com o qual damos nome àquela coisa.

É isso? Nada disso. Não vemos a luz ou ondas. E a coisa que vemos só se delimita, só ganha contorno, só recebe algum significado por já estar prenhe de significado na teia da linguagem, e de modo algum fomos nós os autores do significado. Em uma experiência autêntica, além do que a ciência ensina que é a experiência, vemos coisas que são o que são por estarem se manifestando como som emitido pelas palavras; ou seja, ela própria, a linguagem, usando nossa boca, nos fala e fala para todos – nela, em sua rede, há o significado e, então, o som se faz som, palavra. Temos a capacidade de ouvi-la? Essa capacidade de ver o fenômeno da linguagem, nessa dimensão profunda que escapa ao modo moderno de conversar (e que implica o sujeito/objeto e a representação) foi o método de Heidegger. Foi isso que, em boa medida, ele propôs como filosofia.

Os fenomenólogos, portanto, ao elaborar uma filosofia da educação, não teriam outro caminho senão se livrar de todo discurso que fizesse da peda-

gogia uma série de normas para uma educação inautêntica. E o que seria uma educação inautêntica? É fácil dizer: trata-se da educação incapaz de deixar o educando ter a experiência com o mundo segundo o que o mundo diz – sem a roupagem do senso comum ou da ciência. Uma educação pela ciência e com a ciência cria esquemas teóricos, visões, representações, aparatos conceituais para fornecer ao aluno e, então, dizer-lhe que é com esse aparato que ele estará indo ao encontro da realidade. Mentira. Ele estaria se deixando levar pelo poder de manipulação das coisas, o que lhe daria a sensação de estar "com a mão na massa"; imaginaria, assim, estar o mais perto possível da Realidade Como Ela É. Mais ainda: teria essa sensação para, ao fim de alguns anos de estudo, poder ser empregado e se sentir como "recurso". A educação voltada para a experiência fenomenológica teria de nos libertar da noção de que somos "recurso" e de ver tudo à nossa volta como "recursos" – "recursos naturais", "recursos humanos" e assim por diante. A idéia de deixar a linguagem falar, para depois ouvi-la, é o exercício que a filosofia da educação poderia aconselhar à pedagogia que não quisesse nos deixar cair na experiência inautêntica. Uma pedagogia promotora de uma educação desse tipo nos devolveria a capacidade de interagir com a essência de nosso mundo e de nós mesmos como entidades do mundo. Se voltássemos a ser seres do mundo e não objetos, talvez não concordássemos com a violência sobre nós mesmos. É isso que, no limite, o fenomenólogo sugeriria ao pedagogo como um caminho para a diminuição da violência.

A Escola de Frankfurt de Horkheimer e Adorno

Como Heidegger, uma parte dos membros da Escola de Frankfurt[5] também buscou uma via que pudesse conduzir a filosofia além da metafísica e do

5. A Escola de Frankfurt foi o movimento intelectual que nasceu do Instituto de Pesquisa Social fundado em Frankfurt em 1923. Seus principais representantes foram Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Walter Benjamin (1892-1940), Herbert Marcuse (1898-1979) e Jürgen Habermas (este, no final do século XX, caminhou no sentido de uma adesão ao pragmatismo). A Escola de Frankfurt foi bastante influenciada pelo pensamento de Marx, Freud e Nietzsche, mas também por inúmeros *insights* de Heidegger – em especial a indisposição para com a tecnologia. Todavia, somente Marcuse, que foi aluno de Heidegger, assumiu tal influência abertamente. Adorno e Horkheimer também poderiam tê-lo feito, mas, quando escreveram sobre Heidegger, foi exclusivamente para lhe dar combate. Afinal, Heidegger havia sido simpatizante do nazismo, e os filósofos frankfurtianos migraram para os Estados Unidos exatamente para fugir do nazismo.

positivismo. De um modo semelhante ao de Heidegger, avaliaram o mundo moderno como envolvido em uma névoa de culto à tecnologia – e foram taxativos na condenação dessa situação. Mas acreditaram que a proposta de Heidegger – de se voltar para a escuta do *ser*, buscando a experiência originária da linguagem – seria uma traição para com os ganhos do Iluminismo.

O programa dos iluministas deveria ser criticado na medida em que teria se tornado caolho, incentivando apenas um tipo de racionalidade – a executada pela "razão instrumental". Tal razão emprestaria suas características da noção de racionalidade do filósofo Max Weber (1864-1920).[6] A razão instrumental seria subjetiva, isto é, a própria razão finita utilizada pelo homem como indivíduo. Nada faria além de buscar os meios mais rápidos e eficazes para atingir fins, deixando de lado a própria avaliação dos fins. Tal avaliação deveria ser dada por uma razão objetiva, isto é, que trouxesse à baila determinações outras, necessárias e universais, e não somente as determinações daquele que opera sobre algo, momentaneamente, e quer encerrar sua tarefa com menos custos possíveis. Todavia, essa razão objetiva teria sido deixada de lado, acusada – corretamente, diga-se de passagem – de autoritária, de se sobrepor aos desejos do indivíduo. Nossa história teria caminhado por esse tipo de via para cair, de uma vez, sob o império da razão instrumental, o que nada seria senão o predomínio das atividades de cálculo sobre quaisquer outras. A tecnologia e a vida sob constante e crescente administração seriam o produto de tal tipo de concepção. Com isso, não foi difícil o homem tornar-se um objeto e uma "coisa a mais no mundo", podendo, então, ser efetivamente tratado como coisa. A violência seria a conseqüência natural de tal situação.

Mas de modo algum poderíamos abandonar a perspectiva de nos colocar como sujeitos no mundo, senhores de razão – isso deveria permanecer em nosso horizonte mesmo que apenas como utopia. A Escola de Frankfurt concordou com Heidegger no sentido de que estaríamos vivendo na experiência inautêntica. Na terminologia frankfurtiana: todos vivemos sem a possibilidade de alguma experiência, pois nos deixamos *reificar* (ou *coisificar*). Teríamos aceitado nos transformar em coisas por nossa organização social e

6. Max Weber teve grande influência sobre a Escola de Frankfurt. Sua noção de "desencantamento do mundo", com a qual qualificou a modernidade, foi utilizada pelos frankfurtianos para descrever a "história da razão" ou a "dialética do Iluminismo". A idéia de Weber era a de que o homem moderno não via o mundo sob óticas "mágicas" e sim a partir de causas ou razões. Ele próprio agia racionalmente, o que para Weber significava que, para atingir um fim, o homem buscava os melhores e mais econômicos meios para tal, desprezando outras determinações de ordem mágica ou religiosa.

cultural. Mas a tarefa da filosofia, segundo os frankfurtianos, não deveria ser a de escutar a linguagem e fazer submergir o sujeito – este seria o projeto de Heidegger, que, segundo eles, levaria a uma maior dominação e não ao fim da dominação e da violência. A tarefa da filosofia seria voltar à história do pensamento para explicar cada passo da razão no caminho que a transformou em razão instrumental. Eis a esperança desesperançada dos frankfurtianos: talvez pudéssemos encontrar uma via para entender como outras dimensões da razão, no decorrer da formação do indivíduo moderno ou do sujeito, se perderam. Das três dimensões da razão – *eros*, *cronos* e *logos* – teríamos ficado apenas com a dimensão do cálculo, o *logos*; deveríamos investigar esse caminho de perda e desvio. Os frankfurtianos acreditaram que haveria algum ensinamento nessa busca pela perda de rota da razão. Seria necessário saber como montamos a subjetividade moderna da maneira como o fizemos, e não exclusivamente condená-la, como teriam feito Nietzsche e Heidegger.

Theodor Adorno e Max Horkheimer, os principais expoentes da Escola de Frankfurt, escreveram um livro denominado *Dialética do iluminismo*. O livro nos trouxe, alegoricamente, a "história da razão ocidental" como um processo em que cada movimento filosófico, na história da cultura, toma para si a tarefa de desmitologização do pensamento. Isso é feito na medida em que cada doutrina acusa a doutrina antecedente (a palavra antecedente, no caso, não deve ser entendida em sentido cronológico) de conter elementos ainda não completamente depurados de mitologia, na medida em que prenhes de pressupostos metafísicos. Ao mesmo tempo, também de modo alegórico, o livro conta a história da razão acoplada à "proto-história da subjetividade". Nessa história, o homem se torna racional, mas, na ânsia de se livrar dos mitos – o mundo que mais alimenta a imaginação e os pesadelos –, que o dominam pelo medo, acentua a dimensão do *logos*, do cálculo, colocando as outras dimensões em segundo plano. O homem promove, assim, o processo weberiano de "desencantamento do mundo"[7] e se faz sujeito racional. Todavia, o racional, nesse movimento, cairia sob um destino, o de hipertrofia da racionalidade técnica e instrumental. Deixa *eros* (o amor) e *cronos* (o tempo) para trás, manuseando somente a habilidade de se aproveitar do que garantiria sua sobrevivência.

Após a criativa história da razão e do sujeito, Adorno e Horkheimer viram que contaram algo que não poderia ser contado de outra maneira: a alegoria,

7. Veja nota anterior.

a metáfora. Por quê? Por causa daquilo que Nietzsche denunciou: "não há fatos, só interpretação". Essa denúncia, na filosofia frankfurtiana, se transforma na conclusão do processo chamado "dialética do Iluminismo". A "dialética do Iluminismo" é um processo autofágico incessante. Cada doutrina denuncia a anterior como mitológica ou metafísica – o que, em certo sentido, é a mesma coisa. Mas, em um determinado momento, há de se pensar: como é possível para uma nova doutrina – inclusive a deles – denunciar a doutrina anterior, chamando-a de ideológica ou mitológica ou mistificadora, e então ficar livre, ela mesma, de adquirir poder sobre outros por ter levado adiante o processo de desmistificação? Não é conferido poder a quem desmistifica? Esse ganho de poder não teria sido o real objetivo de quem denuncia seu opositor como não estando em busca da verdade, mas apenas do poder? A própria condição de denunciante não é um mecanismo de conquista de poder? E não seria esse mecanismo, talvez, tão mistificador quanto qualquer outro?

O resultado dessas perguntas, ao final, é que toda e qualquer posição teria como destino a perda de sua legitimidade inicial. A questão posta pela Escola de Frankfurt, então, foi a seguinte: como filosofar, escapando da metafísica, sem cair na vala comum das doutrinas que se apresentaram na "história da razão" ou na "dialética do Iluminismo"?

Uma das maneiras de a filosofia se livrar do problema foi usada no próprio livro de Horkheimer e Adorno. A história do pensamento ocidental não é analisada para mostrar a verdade da história, mas como uma alegoria para nos fazer pensar. Essa foi uma das vias do trabalho dos frankfurtianos, que também se empenharam em outra maneira de filosofar. Qual?

Os dois expoentes da Escola de Frankfurt usaram de uma argumentação peculiar para continuar filosofando; denominaram-na "dialética negativa" (cuja versão sociológica foi batizada de "teoria crítica"). Tal procedimento filosófico se apoiou em uma consideração especial para com as relações sociais, que foram tomadas como referência para o desenvolvimento do pensamento (uma forma de trabalho que veio dos refinamentos produzidos, principalmente, pelos alemães Karl Marx e Max Weber, e pelo francês Émile Durkheim). Além disso, Adorno e Horkheimer adotaram uma estratégia poderosa, a saber, a de voltar contra cada filósofo (inclusive, é claro, contra eles mesmos) imortalizado pela história da filosofia seus próprios argumentos, para levá-lo a um impasse, gerando então o que a filosofia classifica, em seus dicionários, de "quietismo": não se pode falar do mundo positivamente.

apenas se pode falar sobre a impossibilidade dos filósofos de falar do mundo. O mundo deve passar pela crítica radical, negativa – e isso é tudo.

A idéia de que a filosofia não pode falar positivamente do mundo não era, para uma boa parte dos filósofos da Escola de Frankfurt, uma conclusão advinda somente de estudos epistemológicos. Isto é, a questão não seria importante única e exclusivamente por nos levar a girar em torno da tese "não há fatos, só interpretações", segundo uma ótica de estudos sobre o ceticismo e afins. A conclusão veio, também e principalmente, por sua faceta política – a do envolvimento do homem com o poder. Assim, no âmbito da disputa de poder, quem denuncia um discurso como ideológico, a fim de diluir o poder do emissor do discurso, acabaria, ao final, adquirindo poder sobre aqueles que são "esclarecidos" pela contra-ideologia, o que geraria então um círculo. Como sair desse círculo? Como sair de tal situação sem ter de usar do recurso da alegoria e da metáfora – um recurso visivelmente limitado – como se fez no livro *Dialética do iluminismo*?

Adorno e Horkheimer foram especialistas no trabalho de escrever a filosofia em forma de aforismos. Seus pequenos textos e ensaios tinham como objetivo levar o leitor a um impasse que, com sorte, poderia iluminar algo, mas que, ao final da leitura, anunciaria a autodestruição (lógica) do aforismo lido. Os melhores aforismos de Adorno e Horkheimer seguiram esse método. Cada qual se mostra, ao final da leitura, como exercício de auto-refutação. O livro *Minima moralia*, de Adorno, é talvez a melhor obra escrita nesse estilo. A cada aforismo, os argumentos de um filósofo, lançado contra ele próprio, também se voltam contra aqueles que escreveram o aforismo e que, de certa maneira, adotaram uma posição inescapável e circular, a de querer clarear o que haveria de ideológico na filosofia do pensador em questão. Levando essa atitude ao extremo, Adorno chegou a afirmar que a tarefa do filósofo era falar para convencer o outro de que ele, o filósofo, não tinha razão.

Os filósofos da educação frankfurtianos não podiam desprezar o poder da auto-refutação como exercício pedagógico. É claro que isso, para a pedagogia, é um incômodo. Adorno chegou a escrever sobre pedagogia e educação e teve de enfrentar esse incômodo. Teria de ceder a argumentos positivos, o que é próprio da pedagogia, uma vez que esta trata de um campo normativo. Adorno buscou conciliar essa sua obrigação de falar positivamente com seu compromisso filosófico de se manter no campo crítico e negativo. Sua posição, então, foi exercer a resistência diante de um mundo no qual a experiência, a vivência, parecia não ter mais lugar. Seu principal recado pedagógico

foi o de que os professores deveriam se manter contra as tendências que nos reificassem, isto é, as tendências capazes de transformar as crianças em adultos reificados, em objetos, pois seria este o caminho pelo qual todo coração é endurecido e, ao final, se torna cruel. Teríamos de evitar a geração de crianças cruéis, que seriam adultos favoráveis à barbárie.

Outra dimensão mais positiva, mas ainda no interior da perspectiva da resistência, foi adotada por eles com base em alguns aspectos da teoria de Freud.

Adorno e Horkheimer desenvolveram uma sensibilidade grande em relação à teoria freudiana. Absorveram de Freud as noções de "repressão" e "sublimação", e lhes deram nova roupagem. A "repressão" seria o estágio pelo qual tendências de censura seriam impostas à criança – um estágio inicial. As energias (libidinais) das crianças teriam de ser canalizadas para que elas obtivessem satisfação em atividades culturais, não-bárbaras, não-reificantes e reificadoras. Ocorreria, então, a "sublimação" – a completa transformação das energias (libidinais) em motivações para o desenvolvimento da cultura. Uma pedagogia favorecedora desse processo deveria ser premiada. A falta de um processo educacional – não só escolar, mas social – capaz de levar as pessoas à sublimação seria o responsável pelo fato de elas serem controladas socialmente por repressão. Uma sociedade assim, não raro, pode requisitar a repressão para sua sobrevivência.

Adorno e Horkheimer explicaram a "personalidade autoritária" e o comportamento dos nazistas evocando tal teoria: eles, os autoritários e nazistas, teriam chegado à vida urbana de modo muito rápido e, por isso, foram violentados por uma série de circunstâncias vitais das grandes cidades, da vida moderna, da tecnologia, do movimento de massas e do trabalho industrial. Reprimidos nesse tipo de vida e por condições que não entendiam, humilhados por não conseguir usufruir plenamente de uma situação moderna na qual outros tinham sucesso, aderiram ao autoritarismo e aos chefes que lhes prometiam vingança contra tudo aquilo que identificavam como algozes – vingança contra o "sistema", que poderia ser lido aí como "os ricos", "os intelectuais", "os capitalistas"; todos os nomes dados aos judeus. A educação crítica, negativa, aquela que se ilumina diante de um aforismo que se auto-refuta, em muito contribuiria para uma educação sofisticada, que geraria pessoas menos crentes na verdade única – pessoas bem mais sutis, mais afeitas a certos refinamentos de inteligência próprios dos sublimados, não dos reprimidos. Essa poderia ser uma das formas de combate a uma educação reificante.

O pós-estruturalismo de Derrida

O estruturalismo agregou filósofos de linhas diferentes e pensadores de várias áreas: filosofia, psicanálise, lingüística, ciências sociais, antropologia etc. Seu ponto de partida foi a lingüística de Ferdinand de Saussure (1857-1913), que contrariou duas grandes tendências filosóficas, a dos racionalistas e a dos empiristas.[8] Contra os primeiros, ele negou que o "significado" fosse dado por nomes fixados por essências. Contra os segundos, negou que o "significado" fosse originado por nomes dados segundo a experiência sensível. O significado seria função de sua posição em uma estrutura da linguagem subjacente e não-fixa. Cada objeto lingüístico seria definido não a partir de elementos que lhe seriam inerentes e, sim, em uma relação negativa com outros objetos lingüísticos, em um sistema. A linguagem seria, então, um sistema de signos. Estes, por sua vez, seriam combinações de sons e conceitos, relacionados por um sistema de convenções. O caráter convencional da relação interna entre os componentes do signo faria dele um elemento arbitrário. Sendo assim, o signo não teria essência e não apontaria para nenhuma finalidade – estaria longe de ser o aval para a idéia platônica de conceitos universais, absolutos, dados pelas formas puras.

Essa ênfase contra o platonismo percorreu o estruturalismo. Os chamados neo-estruturalistas ou pós-estruturalistas radicalizaram o antiplatonismo dos estruturalistas clássicos. Além disso, ao recusarem a cristalização de dualismos, também viraram suas costas para o positivismo.

Jacques Derrida (1930-2004), inspirado em Nietzsche e Heidegger, procurou atacar o platonismo alertando para uma característica da linguagem que teria envolvido e dominado a filosofia. Ao querer apresentar a "realidade" e o "significado", a filosofia não teria percebido – ao menos se a entendermos como um discurso que sempre foi honesto – quanto se colocou em posição superior a outros discursos, e sem grande legitimidade para tal. O discurso filosófico não seria superior ou inferior a outros discursos, escritos ou

8. Em epistemologia, é comum falar em "racionalismo" × "empirismo". Trata-se de uma disputa tipicamente moderna. O racionalismo é a posição que tem em René Descartes seu representante moderno originário. Afirma que, se alguém realmente conhece algo, então não pode estar enganado. Já o "conhecimento empírico" está sempre sujeito a engano, erro e ilusão; portanto, nunca se pode chamá-lo de conhecimento propriamente dito, mas somente de opinião. A posição do empirismo, com os britânicos John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776) à frente, é simples: todo conhecimento que alguém possui vem, primeiramente, da experiência sensorial, e não há idéias inatas ou proposição privilegiada, isto é, alguma proposição que, por princípio, não possa ser posta em dúvida.

falados, como os da ficção e das ciências, e sofreria das vicissitudes de toda linguagem quando se dispõe a dizer o que são "significado" e "realidade". Todo discurso, em tal tarefa, cairia em autodestruição – se *des*-construiria.

Derrida afirmou – sem se importar com a acusação de que tal sentença é uma auto-refutação – que todo "significado" ou "o que é" (ser), ao se fazer presente, cria uma ausência. A ausência seria sua presença. Ou seja: quando alguém diz uma palavra, inúmeros significados implicados faltariam, e inúmeros se sobreporiam. Um discurso se desenvolveria como algo vivo. O mesmo ocorreria com todos os enunciados, de modo que o conjunto ganharia vida própria na medida em que não poderia não ser alterável por si mesmo. Essa sobredeterminação de significados, o excesso de significado que todo discurso acumularia, poderia ser notado quando se percebe que não é somente o contexto que determina o significado, mas, também, que o significado determina o contexto (veja a figura a seguir). Se assim é, todo discurso

O exemplo de Terry Eagleton: quem não tem cão pode subir a escada? Os dizeres não estariam determinando o contexto?[9]

9. A figura e o exemplo foram extraídos de: PALMER, D. *Looking at philosophy*. New York: McGraw-Hill, 1993. p. 392.

poderia terminar abandonando os princípios lógicos com os quais se inicia; o discurso se "desconstruiria" enquanto estivesse sendo construído. O discurso filosófico, que se pensa imune a isso, estaria tão sujeito a essa contínua alteração como qualquer outro e, por isso mesmo, as dualidades da metafísica – realidade/aparência, fato/valor, certeza/dúvida etc. –, por uma característica da própria linguagem, não fixariam o que pretendem fixar, estariam sempre em colapso, como quaisquer outras constelações instaladas em narrativas muito menos pretensiosas do que as da filosofia.

Como a filosofia frankfurtiana, também a postura pós-estruturalista se apresenta negativa. O pós-estruturalismo, por isso mesmo, tem dificuldades de articulação com a área educacional. Mais acentuadamente do que no caso da filosofia frankfurtiana, a produção de uma filosofia da educação, nesse caso, não é uma tarefa fácil – o que pedagogos e professores podem fazer com o chamado "método desconstrucionista" de Derrida? A filosofia de Adorno e Horkheimer ao menos guarda a possibilidade, que parece negada ao pós-estruturalismo, de uma atitude de resistência. Todavia, uma das facetas da filosofia de Derrida pode ser diretamente ligada à filosofia da educação: a crítica ao "mito da inocência" presente na filosofia de Rousseau. Essa crítica, por sua vez, também ensina, ao filósofo da educação que quer utilizar Derrida, a elaborar um procedimento mais ou menos padrão do pós-estruturalismo.

O mito da inocência, uma das bases da filosofia da educação moderna, pode ser posto na berlinda pela maneira de Derrida observar a linguagem.

Sócrates nunca escreveu nada. Platão, que escreveu, elogiou Sócrates por isso. A conversa e a linguagem falada seriam os melhores modos de nos comportarmos no exercício intelectual. Rousseau, por sua vez, se manteve firme na proposta de condenação da escrita quando confrontada com a fala. A fala seria sempre uma maneira de aproximação dos homens e, ao mesmo tempo, um modo de não se deixar enganar, uma vez que pode ser corrigida no ato em que é emitida. A escrita, ao contrário, está sob regras que permitem subterfúgios. Uma frase do tipo "Feche a porta" é um pedido gentil e suave ou uma ordem raivosa e irritada? A escrita não revela isso; somente a fala pode ser mais transparente. Todavia, o problema seria outro – também levantado por Sócrates e Platão. A escrita limitaria muito a resposta e poderia, por isso, ser utilizada para a manutenção de determinadas estruturas de poder e hierarquia – a falsidade e a mentira estariam associadas, aqui, ao poder. A fala, instrumento não propriamente tão sofisticado da cultura quanto a escrita, seria

então, de Platão a Rousseau, o elemento mais saudável. Rousseau, propenso a elogiar tudo que estivesse aquém do alcance da máscara social, e mais próximo da natureza original, ficou satisfeito com seu elogio à fala.

Esse elogio da predominância da fala em relação à escrita esteve presente – e assim se imortalizou – na antropologia rousseauísta de Lévi-Strauss. Entre os índios brasileiros, ele recolheu o material necessário para fortalecer a tese central platônica-rousseauniana. A história é a seguinte: na troca de presentes entre índios e brancos, o cacique quis servir de intermediário. Pegou todos os presentes e uma folha de papel em branco. Então, fingiu ler os nomes dos índios e o presente indicado para cada um. Assim, conseguiu ficar com os melhores presentes. A conclusão do antropólogo, lida com as lentes de Rousseau, foi que o cacique mostrou quanto a escrita, instrumento da cultura, introduziria não só o erro, mas a desonestidade.

A leitura de Derrida a respeito do episódio foi diferente. Ele levantou a seguinte hipótese: o cacique estava propenso a enganar seus subjugados desde sempre, e não apenas quando tomou conhecimento do instrumento de escrita e leitura do branco. Derrida lançou mão, nesse caso, de seu passado estruturalista. Saussure levantara a tese de que fala e escrita têm a mesma base, que seria a de toda e qualquer linguagem: a de oposição. A linguagem seria um sistema de oposições. Uma palavra, para fazer sentido para um ouvinte, exige que ele tenha outros sentidos em mente – já aprendidos e dispostos. É na oposição a essas palavras já dispostas que haveria o entendimento da próxima palavra. A escrita e a fala não se diferenciariam. A segunda não contribuiria para uma maior transparência. Não haveria na fala uma relação direta e imediata entre falante e ouvinte, como Rousseau gostaria. A fala e a escrita seriam mediadas, ambas, por quem as toma, pois é necessário evocar o sistema de oposições preestabelecido. Assim, no caso dos índios, tudo de que eles precisavam para pensar em enganar ou usar da violência já teria sido dado antes de qualquer um deles ter a idéia de enganar os outros usando a estratégia de fingir ler ou qualquer outra coisa do tipo.

A filosofia da educação de Derrida e do pós-estruturalismo estaria implícita em sua própria filosofia, como um elemento de desmonte dos preceitos humanistas articulados ao "mito da inocência" originária, o mito da pureza natural gerada na infância e outras formulações do gênero.

O pós-estruturalismo de Foucault

Outro pós-estruturalista, Michel Foucault (1926-1984), apesar de suas divergências com Derrida[10], também equacionou temas que em muito poderiam colaborar com uma filosofia da educação preocupada com nossa caracterização de infância.

Foucault foi influenciado por Nietzsche, entre outras, também quanto à idéia de que "não há fatos, só interpretações". Além disso, seguiu bem de perto a idéia de Heidegger de que a associação entre o sujeito e o homem, sob o manto do Humanismo, não dera bons frutos. Chegou a se utilizar da expressão "morte do Homem" para caracterizar o fim das possibilidades de fundamentar a cultura e o saber na "metafísica da subjetividade", ou seja, na base a partir da qual o programa iluminista-romântico se estabelecera.

Mas, então, se à filosofia não cabia mais construir modelos de subjetividade para levar adiante sua investigação sobre mecanismos de distinção entre o verdadeiro e o falso, e sobre como se toma a aparência pela realidade, qual seria a tarefa da filosofia? Foucault disse que, em uma época em que essas perguntas se colocam, seria mais interessante investigar a história do sujeito do que tentar fundamentar o saber histórico na subjetividade; ou seria mais interessante construir a história da verdade do que investigar as possibilidades, ou não, de construir a história verdadeira.

À semelhança dos frankfurtianos, Foucault acreditou que a melhor maneira de entender como a filosofia conferira autoridade à subjetividade e à verdade seria enveredar por um trabalho que olhasse para *o outro*, tanto no âmbito da subjetividade como no da verdade. Tomando a subjetividade moderna, quem seria "o outro"? Para os modernos, a subjetividade fora centralizada na "mente"; seu outro, então, seria o "corpo". A verdade, por sua vez, teria como antíteses o engano e a aparência – a ideologia, enfim. Seu outro, então, estaria nas formas e nos mecanismos de produção de sua antítese: o poder. A história filosófica de Foucault buscou elaborar uma interpretação das tarefas dos mecanismos de poder, e tomou o "corpo" como objeto privilegiado para contar tal história.

10. Foucault e Derrida estão cientes da força da crítica de Nietzsche sintetizada em "não há fatos, só interpretações". Todavia, Foucault acreditava que a leitura de Derrida da história da filosofia não poderia desconsiderar o que desconsidera, que é o que saltaria à vista de qualquer leitor: há leituras possíveis, que seguem o que o autor coloca como central, e há leituras que não seriam pertinentes. Derrida, parece, não se interessou pelos critérios foucaultianos.

A modernidade construída por Foucault, diferentemente do que disseram os frankfurtianos e Heidegger, não deve ser vista apenas pela negatividade. Na tradição dos leitores de Marx e Freud, como se situaram os frankfurtianos, a modernidade foi tomada como uma *situação* na qual o "corpo" e os "impulsos" apareciam como reprimidos ou sublimados – poucos poderiam dizer que haviam escapado de proibições de prazeres ou de acusações de ter comportamentos ditos não-civilizados. Poucos poderiam afirmar ter escapado de uma vida menos submetida a duras rédeas sobre o físico. Foucault, diversamente dessa perspectiva, viu a modernidade marcada por uma nova relação dos indivíduos com o "corpo" e com os "impulsos". A modernidade, na visão de Foucault, denotou uma característica interessante a respeito do "corpo". Teria havido uma suavização em relação a tudo que os indivíduos pensam sobre punições ao "corpo" e "liberdade corporal", mas isso não evocaria obrigatoriamente algo ligado à repressão ou à sublimação. Nada, na modernidade, mostraria certo "desinteresse pelo corpo", fruto de uma reificação generalizada de tudo que é atinente ao "corpo" – operação médica, exposição do nu, dança erótica etc. Ao contrário, para Foucault a modernidade podia ser descrita através de relações entre "corpo" e "poder", segundo uma ótica de incentivo para o "corpo" e de interesse positivo pelo "corpo".

Analisando o poder nos séculos XVII, XVIII e XIX, Foucault propôs que a modernidade fosse caracterizada por uma "anatomopolítica do corpo" e uma "biopolítica da população". A primeira teria relações com as "disciplinas", os procedimentos do poder que, a partir do "corpo como máquina", teria se incumbido de seu adestramento, ampliação de aptidões, extorsão de suas forças, crescimento paralelo de sua docilidade e utilidade na sua integração dentro de sistemas de controles eficazes e econômicos. A segunda teria a ver com os controles reguladores. Aqui, as intervenções do poder olhariam para o "corpo-espécie" e se preocupariam com as taxas de natalidade e mortalidade, os níveis de saúde, a duração média de vida. Esses dois procedimentos do poder caracterizariam a modernidade como uma época em que "o velho direito de causar a morte ou deixar viver" – delineador do poder nas sociedades não classicamente modernas – sairia da cena principal em favor do poder de "causar a vida ou devolver à morte". Assim, "anatomopolítica do corpo" e "biopolítica da população" revelariam um poder exercido positivamente, desencadeador de forças que não teriam como referência a morte (a punição, pelo direito do soberano de condenar à morte). O novo poder seria um liberador

de forças que se exerceriam em função da gestão da vida. A modernidade, como Foucault a viu, é a época em que o poder investe no "corpo" vivo.

Em vez de acompanhar Max Weber, que apostou na aliança entre protestantismo e capitalismo para a produção de uma moral ascética capaz de colaborar com a engrenagem moderna, Foucault preferiu usar sua própria terminologia, dizendo que a modernidade presenciou a "entrada da vida na história das técnicas políticas". Foucault não via a modernidade como um local que poderia aceitar Aristóteles caracterizando o homem como "animal político". O homem moderno, para Foucault, veio a se manter, sim, como um animal, mas um animal com sua vida corporal, sua condição de ser vivo, como elemento que se põe no centro da política.

O poder não reprimiria no sentido de empurrar *de volta* o que quer se desenvolver. O poder estaria associado à definição de "tempos modernos" em um sentido específico: atuaria para *puxar* o desenvolvimento, *o novo*, as forças positivas, a vida. Foucault não disse, com isso, que a modernidade seria a época de supressão da dor, embora também tenha lembrado que muito da dor física, no sentido mais brutal do termo, foi eliminado ou transformado. A modernidade, para ele, se fez como maneira na qual seria possível ver o que se abre a partir dela. Quando tomamos a análise em que prevalece a noção de "ideologia" e de "repressão", e em que tudo leva a crer que vivemos sob um poder que se exerce negativamente, para abafar potencialidades, então o futuro parece não existir. O futuro, assim, se é que pode ser vislumbrado, seria apenas sobra, resto – aquilo que ainda não teria sido esmagado pela repressão e redirecionado pela sublimação. Foucault devolveu à história a noção de futuro.

Uma filosofia da educação elaborada por foucaultianos é aquela capaz de não descartar o valor da disciplina nas instituições de correção e educação. Tampouco descarta o valor dos controles físicos sobre tais locais. Ao contrário de uma filosofia da educação preocupada em dizer para a pedagogia que ela deve favorecer o comportamento físico livre das crianças, a doutrina foucaultiana pode ajudar professores e pedagogos a entender qual o objetivo da disciplina e do controle na própria construção das instituições modernas de educação. Sem Foucault, a filosofia da educação parece ter poucos instrumentos para sair do debate fechado dos modernos sobre a infância. A opção cerrada entre ficar com a noção de infância cartesiana ou adotar a noção de infância rousseauísta é colocada de lado. Com uma filosofia da educação foucaultiana é possível escapar da idéia de olhar as crianças ou como seres com

defeitos, que deveriam rapidamente se livrar da imaginação e das sensações, ou como seres tão perfeitos – pois puros de coração – que deveriam ser o protótipo do adulto.

Localizando corretamente o que é a disciplina do corpo e o controle corporal da criança, a filosofia da educação foucaultiana pode trazer à tona alguns segredos sobre o modo como nossa sociedade cria e arranca energias das crianças. São maneiras sofisticadas. Criamos a chamada "vida infantil moderna" – uma vida atarefada de serviços físicos tanto para a criança que não saiu do mundo do trabalho, por razões óbvias, quanto para a criança dos setores mais abastados, que tem sua vida articulada à escola. Esta, a escola, liga-se a toda uma forma de educação corporal extra-escolar, que preenche a maior parte do tempo das crianças de classe média: balé, academia, natação, canto, "informática", conversação para treinamento de idiomas e assim por diante. Todas essas atividades são, antes de mais nada, atividades corporais. Visam uma educação corporal em uma época em que tudo que se faz é dizer que o espírito, a mente, o cérebro são os elementos que devem ser cultivados.

A hermenêutica de Gadamer

A hermenêutica da qual Hans Georg Gadamer (1900-2002) se fez herdeiro nasceu com os filósofos que buscaram, no final do século XIX, desenvolver o trabalho de criação de procedimentos próprios às chamadas "ciências do espírito", em oposição ao positivismo sociológico. Este, por sua vez, dizia que um bom exemplo metodológico para todas as ciências seria o das "ciências da natureza". Foi contra isso que o filósofo alemão Willhelm Dilthey (1833-1911) dirigiu seus esforços. Ele advogou que o método para a história e áreas afins seria o da "compreensão", diferente do que fazia Durkheim na França, mais ou menos na mesma época, com o método da "explicação".

A "explicação" veria causas, como o cientista as vê no mundo natural físico, ao passo que a "compreensão" veria razões ou motivos, como o que um psicólogo ou um literato vêem no mundo natural, porém histórico – o mundo das ações humanas. A hermenêutica, assim, implicaria o exercício da imaginação, que teria de ser bem utilizada para que o estudioso se colocasse no lugar daquele que ele quer estudar: um pintor e suas obras do passado ou um literato e seu livro do passado ou um filósofo e assim por diante. A "objetividade" das ciências do espírito seria diferente da objetividade das ciências naturais.

A idéia de estar presente no âmbito histórico do outro a que se quer estudar também é encontrada na fenomenologia, atingindo vários filósofos, inclusive Edmund Husserl (1859-1938) e seu aluno, Martin Heidegger. A evolução da hermenêutica no século XX se fez sentir por meio do filósofo alemão Hans Georg Gadamer.

A questão colocada por Gadamer era tipicamente hermenêutica, mas também e, talvez por isso mesmo, a mesma de várias escolas filosóficas do século XX: o que é o entendimento? Gadamer tratou da questão sem resumi-la a um método. Ela se fez integrar, no âmbito da filosofia, como questão essencialmente filosófica. Em parte, seu trabalho não foi outro senão o de colocar mais uma pedra na disputa sobre quanto haveria de legítimo na frase de Nietzsche, "não há fatos, só interpretação". Não haveria outra coisa senão interpretação? Mas, então, como se daria o entendimento, que presume que possamos ter interpretações comuns?

Gadamer modificou substancialmente a hermenêutica, em especial a da tradição de Dilthey. Qual modificação ocorreu?

Dilthey viu seu método como a aquisição, por todos nós, da uma consciência histórica. Sair do campo da explicação, reconhecer a especificidade das "ciências do espírito" e aderir ao "método da compreensão" seria um modo avançado de entendimento – e de expor como é o entendimento. Heidegger criticou esse procedimento, que para ele implicava aderir à psicologização. Assim agindo, Dilthey teria levado seu historicismo a advogar um ponto fora da história – o do próprio analista. Olhando para a obra de um autor do passado a fim de entendê-la, o procedimento de Dilthey percorria três passos: primeiro, deveríamos ter imaginação para nos colocar no âmbito das vivências do autor; deveríamos ter, então, alguma empatia com o próprio autor e, talvez, com a obra; por fim, e principalmente, faríamos isso de um ponto de vista estático historicamente, pois estaríamos assistindo a história, ao passo que nós mesmos, como analistas do outros, teríamos estancado a história.

Heidegger não admitiu que pudéssemos olhar para o outro e para a obra que queremos analisar com a postura de um psicólogo observador. Ele exigiu outra coisa: perceber que nós mesmos somos o tempo. Estaríamos sempre em transformação e não teríamos como parar isso. Heidegger deu caráter ontológico ao entendimento.

Para ele, o entendimento não era fruto de um método de interpretação para a captação da história ou de obras de filósofos e artistas na história. O entendimento seria uma atividade existencial do ser, uma parte da própria

constituição do ser. Essas conclusões deram a chance para Gadamer reformar a hermenêutica sob um prisma não exclusivamente metodológico. Em sua filosofia, o entendimento não se mostrou como um ato subjetivo para a compreensão de um elemento histórico. De modo algum ele restaurou a dualidade sujeito/objeto, querendo ver o entendimento como resultado de uma relação epistemológica e metodológica. Pelo entendimento, segundo Gadamer, somos integrados em uma comunidade por meio da qual somos o que somos. Essa ligação com a comunidade só se efetivaria pelo entendimento. E o entendimento, nesse caso, nunca teria sido outra coisa senão algo lingüístico. Assim, a experiência do entendimento seria a experiência heideggeriana com a linguagem: ela nos embala. *Mutatis mutandis* Gadamer disse o mesmo: o entendimento nos embala.

Situar-se em uma comunidade e ser o *ser de comunidade* seria o mesmo que ter o entendimento das tradições e estar na comunidade como o melhor lar das tradições – é esse o âmbito no qual se faria possível o entendimento. Notado isso, Gadamer não poderia fazer outra coisa senão revalorizar os prejulgamentos, ou pré-conceitos, e então desviar-se do projeto iluminista, pois sabemos que tal projeto foi o de condenação da tradição, da autoridade e do preconceito. O que o Iluminismo disse do preconceito? Para os iluministas, o preconceito era toda afirmação sem fundamento – sem o aval da razão.

Gadamer preferiu uma reavaliação do prejulgamento ou preconceito, pois o entendimento não viria de situações que não as encerradas e arraigadas no âmbito tecido por prejulgamentos. Entender a vida e entender um texto seria algo análogo. Veríamos a vida como vemos textos, isto é, redes ou conjuntos de crenças, significados, valores. Entender isso permitiria eleger os preconceitos legítimos e os ilegítimos. Essa tarefa seria levada a cabo por meio dos agrupamentos coerentes de crenças, significados e valores.

Aqui, novamente a hermenêutica de Gadamer inovou. Sua hermenêutica nunca viu possibilidades de "se colocar no mundo do outro", como queria Dilthey. O horizonte do outro seria atingido em uma "fusão de horizontes". Essa fusão se assemelharia ao que fazemos quando nos vemos obrigados a traduzir um texto, tendo então que nos encontrar com linhas de pensamento e de vivências diferentes. Em uma tradução, nunca estamos em situação de colocar uma palavra de um idioma ao lado de outra, de um idioma diferente, como em uma equação. Quando correlacionamos palavras, uma mistura de noções de cada uma delas é agregada ao que pareceria, aos olhos de quem

lê um dicionário e depara com um trabalho já executado, apenas uma equação, na qual uma palavra é sugerida para substituir outra.

O trabalho de Gadamer desembocou em uma filosofia sobre o mundo. Sendo o entendimento o resultado do engajamento na comunidade, no mundo, e sendo que todo engajamento só se efetivaria por meio da aquisição lingüística de tudo que é a comunidade, nada mais certo do que ver o mundo como lingüisticamente constituído. Pois a linguagem, como ele a viu, não é linguagem senão como comunicação e entendimento. E isso daria o conteúdo e os limites do mundo. Quando aprendemos outro idioma (ou ponto de vista) e nos apossamos dele, não abandonamos nossas perspectivas anteriores. Há, segundo ele, uma fusão e uma incorporação de mundos. Não teríamos, assim, uma fronteira bem-delimitada entre um mundo e outro. Tampouco haveria uma fronteira final com o "mundo dos mundos", aquele que poderia ser o ponto de vista de todos os outros mundos sem ser, ele próprio, visualizado a partir de um mundo outro que não ele mesmo.

O problema a enfrentar, aqui, seria o da melhor ou pior perspectiva: não poderíamos dizer, então, que há uma visão de mundo lingüístico mais próxima da verdade do que outra? Gadamer não disse que o enunciado "a Terra se move em torno do Sol" é mais verdadeiro do que "O sol cai no horizonte da Terra". Ambos seriam legítimos. Pois o que é falado na conversação é o que cria o entendimento. Isto é, o que é lingüístico é lingüístico por forjar a comunicação, o entendimento, por constituir a comunidade lingüística e, então, nos *dar* o mundo. Aqui, a saída gadameriana não estaria longe do eco da idéia de Heidegger de que "a linguagem é a casa do ser". Isto é, a experiência lingüística seria anterior – ontologicamente falando – à experiência do conhecimento de qualquer coisa. A experiência do mundo – que é lingüístico – seria anterior ao tratamento das coisas particulares do mundo.

O que Heidegger e Gadamer tiveram em vista, e que salta aos olhos para a filosofia da educação, diz respeito ao cuidado que devemos ter com o processo analítico em educação. A maior parte das pedagogias indica, como o melhor procedimento de leitura, aquele que faz a limpeza do texto. Não somos incentivados a lê-lo ou a entender uma situação deixando que o texto se amplie e a situação se exacerbe. Pedagogos e professores, não raro, ensinam a resumir o texto, tirar o essencial ou reconstruir a "ordem de argumentação do texto". O mesmo procedimento é aconselhado para situações vitais. Quem deixa uma situação qualquer se ampliar, crescer em importância, pode ser visto como doente, como quem não está vendo o mundo com objetividade.

Ora, uma filosofia da educação gadameriana aconselharia a pedagogia a criar procedimentos inversos a esses. O texto deve crescer; tem de ganhar significados sobre significados de modo que a dimensão toda do entendimento ocorra. O leitor educado para "tirar o que não é importante do texto" olha para tudo no mundo segundo uma visão analítica, e termina por optar pela tarefa de assepsia de livros, artigos, situações, vidas, amizades e tudo o mais. Não consegue banhar-se nos pré-conceitos e nas dimensões várias da vida. Em certo sentido, não pode ter uma existência no âmbito de sua comunidade, a comunidade lingüística que lhe daria sua condição vital.

A hermenêutica filosófica de Gadamer traz para a filosofia da educação um tijolo a mais para a idéia, expressa também com Richard Rorty, de que o processo de redescrição – as sucessivas interpretações – são nossa conversação contínua, incessante. Se a redescrição é uma atividade praticamente diretiva ao que se pode fazer em pedagogia e educação, então a hermenêutica gadameriana é já, de antemão, uma filosofia da educação. O processo de entendimento, ao ser ele próprio algo que em alemão poderia receber o nome de *Bildung*, ou seja, a formação cultural que irmana indivíduo e saberes locais na comunidade lingüística, nada mais seria que educação em um sentido amplo da palavra. Nos termos de Rorty, isso poderia ser chamado de edificação ou educação em um sentido mais amplo do que a educação escolar.

O existencialismo de Sartre

O francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) talvez tenha sido o único grande filósofo do século XX a contrariar a tendência de desqualificação do Humanismo. Também em relação à noção de sujeito, ele tendeu a se manter muito mais próximo da filosofia moderna do que seus parceiros. Todavia, como a maioria, procurou filosofar sem pressupostos metafísicos fortes. Contra o "essencialismo" ele advogou o "existencialismo".

Sua escola, a do existencialismo, foi algo tão amplo quanto o movimento intelectual da Escola de Frankfurt. Em determinado período do século XX, os mais diferentes e divergentes filósofos se diziam existencialistas. A idéia básica do existencialismo de Sartre era a de que "o homem está condenado à liberdade". Assim, nada poderíamos fazer, ao ter de tomar qualquer decisão, senão criar ou inventar nossa própria saída para nossos impasses – exercendo assim a liberdade e responsabilizando-nos pelas conseqüências de nosso

ato. Nada viria em nosso auxílio para nos eximir, depois, da responsabilidade da decisão que tomamos. Nada teria ofuscado nossa liberdade, pois esta seria a única coisa efetivamente obrigatória em nossa vida. Todos os nossos atos – lingüísticos ou não – seriam de nossa responsabilidade, e de mais ninguém.

Uma compreensão errada do existencialismo que, não raro, esteve presente na história da filosofia do século XX foi a de evocar atenuantes de toda ordem para dizer que o homem não age livremente como Sartre afirmava. Mas a liberdade sartreana não pode ser atenuada, uma vez que não foi pensada no contexto de influências psicológicas, históricas, ideológicas e coisas do tipo. Todas essas barreiras não podem ser evocadas porque nenhum homem consegue não exercer algo que é a essência da liberdade: a decisão. Um exemplo: você pode decidir algo que lhe seja ruim ou bom, mas jamais será capaz de *não decidir* (não decidir é *decidir* não decidir, lembre-se). Uma vez feita a opção, ela criaria uma trilha, um rastro, um tipo de "jurisprudência". Daí para a frente, todo homem pode fazer referência à opção que você tomou para melhor ponderar suas próprias escolhas.

Para Sartre, não existe nenhuma essência humana, segundo a qual agiríamos, ou não – o que também é uma maneira de ação. A única condição humana seria a de estar no mundo, de existir. Uma decisão X, então, estabeleceria uma projeção, no mundo, do homem que a tomou. Sua existência seria projetada no mundo e ofereceria uma via a mais para a humanidade caminhar – a via de X. Todos os homens, então, teriam sido redefinidos. O senso comum não-existencialista diria: o homem é aquele que por natureza toma (entre outras) a decisão X. E o existencialista diria: o homem é aquele que decide e, se um deles decidiu por X, mais um caminho está aberto para a humanidade.

Mais um exemplo, para que fique claro: você está em um ônibus e seu ponto está próximo. Nesse momento, um malfeitor entra no ônibus e você percebe que o ambiente, ali, vai se deteriorar. Sua pressa para descer aumenta. Quando o ônibus se aproxima do ponto, você nota que lá fora há uma confusão entre policiais e ladrões e um grande tiroteio. Descer ali seria altamente perigoso. Pois bem, como decidir? Ficar? Descer e correr? Descer e ir para a esquerda, onde parece estar mais calmo? Ou descer e ir para a direita, onde, apesar das atribulações, está a polícia? Ou simplesmente não descer? Nessa hora, o que ocorre é que *você vai* decidir – ninguém fará isso por você. Não são as circunstâncias que decidem. É você que está assumindo sua existência – que é sua vida no interior de todas as circunstâncias – e que vai decidir, pois

isso é *estar no mundo*. Feita a escolha, sua vontade, sua tomada de posição se faz presente no mundo, é projetada no mundo e abre uma via pela qual o mundo passa a ter um acontecimento a mais. Para o mundo, um fato; para você, uma situação que lhe trará conseqüências. Para a humanidade, uma via a mais. Não importam mais quais são as conseqüências – você deve arcar com elas. Fez uma escolha e, fazendo a escolha, exerceu sua liberdade. Exerceu a liberdade como quem não tem outra saída senão optar e exercer a liberdade. Não há como culpar as circunstâncias e dizer "não escolhi, fiz o menos pior". Pior ou melhor, a decisão foi sua. Não haveria sentido imaginar decisões sem circunstâncias, piores ou melhores. Se assim fosse, não haveria mundo, nem existência alguma. Se você pudesse optar e no ato de optar mudar as circunstâncias, não estaria optando nem se encontraria em uma situação vital e natural; estaria, isso sim, num mundo mágico. Se a cada opção você pudesse mudar as regras do jogo, ou seja, alterar o mundo, a vida não ocorreria. Se assim fosse, não valeria falar em liberdade ou em opção ou em decisão – não estaria ocorrendo nada, não haveria o plano da existência, isto é, o plano no qual ocorre a vida e todas as suas regras.

A doutrina humanista que Sartre abraçou, portanto, era bastante diferente do Humanismo dos modernos. Para Descartes e Rousseau o homem tinha, sim, uma essência. A razão lhe era inerente. Para Sartre, as determinações do homem não seriam dadas por nenhuma essência, nenhuma instância metafísica, mas somente pela existência. E a existência seria, enfim, viver e estar sob a condenação de ser livre.

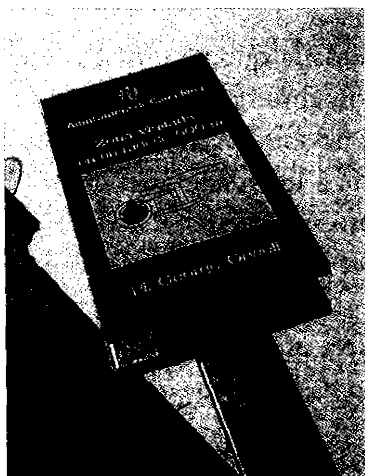
Sartre nunca pensou em uma noção de liberdade que não fosse exatamente esta: a liberdade só se faz presente no momento da decisão. Não há o "espírito da liberdade". A liberdade é o ato de decidir, de negar uma possibilidade e afirmar outra. Esse ato consubstancia a liberdade; não importa para qual lado a decisão penda, o ato que faz a própria liberdade ocorrer é o de decidir. Terminado o ato, a liberdade desaparece novamente, para ressurgir no ato seguinte.

A filosofia da educação existencialista é aquela que coloca a pedagogia diante de um conceito especial de liberdade. Não há liberdade guardada em uma caixa ou no coração ou na mente humanas. A liberdade não existe fora dos atos humanos no mundo. Assim, a liberdade, que a pedagogia e a educação podem estar ansiosas em requisitar, depende das decisões. Tendo essa noção de liberdade bem clara, a filosofia da educação pode instruir a peda-

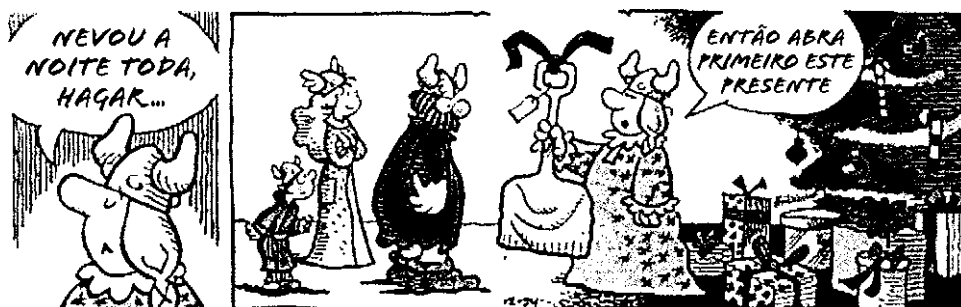
gogia no sentido de que cada estudante é livre quando decide e, ao fazer isso, delimita o que é dele no mundo: desenha no mundo o que é o certo – aquilo pelo qual optou – e o que é o errado – aquilo pelo qual não optou. A opção é pela decisão que, naquelas circunstâncias (não haveria outras), firma o certo – a escolha daquele aluno. Há uma educação de maior ênfase na responsabilidade do que esta, orientada por uma filosofia existencialista da educação?

RESUMO

Os tempos contemporâneos caracterizam-se pela crítica das noções clássicas de sujeito e verdade, pela crise do Humanismo e pelo surgimento do pós-modernismo. Tal crise é bem delineada pela filosofia de Nietzsche, que questiona a crença no acesso a algo que estaria além das interpretações. A filosofia contemporânea é, quase toda ela, envolvida com problemas que, em Nietzsche, ganharam um determinado contorno paradigmático. Uma das características centrais do pensamento contemporâneo é seu interesse pela linguagem. Em vários casos, tal interesse se volta, também, para os mecanismos de poder da sociedade. A filosofia da educação contemporânea ganha, então, a tarefa de criar condições para que a pedagogia tire proveito dos estudos da linguagem e da comunicação, bem como dos estudos dos mecanismos de dominação política e, enfim, da liberdade.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. A figura ao lado é uma foto de uma placa localizada na cidade de Barcelona, Espanha. O nome do local é significativo: George Orwell (1903-1950), autor do livro *1984*, que imortalizou a figura do Big Brother. Na placa ao lado há a inscrição "zona vigiada". Uma das características de nosso tempo: anunciar a presença de algo como o Big Brother, que nunca deveria ser anunciado. Um dos sintomas da pós-modernidade seria exatamente este: a ficção (o Big Brother), o anúncio claro da ficção (o próprio local se chama, inusitadamente, George Orwell) e a realidade (a placa está em uma praça comum) são justapostos. Um dos objetivos da metafísica – que é distinguir o real do aparente ou ilusório ou ficcional e, ao mesmo tempo, mostrar o mecanismo pelo qual o ilusório é tomado como real – aparece

aqui na forma de um desmonte caricaturesco. Encontre outras fotos ou contos em que situações semelhantes sejam mostradas. Discuta cada uma delas com colegas e com seu professor.

2. Hagar parece saber bem o que o espera. O que está escondido revela-se. Elabore um texto comentando que esse jogo – daquilo que ao mesmo tempo não se mostra e se mostra –, em Hagar, não é o mesmo jogo da placa da atividade 1.

3. Um dos pioneiros daquilo que bem mais tarde seria conhecido como Humanismo foi o poeta Dante Alighieri. Um bom exercício é a leitura e a discussão dos textos da revista *Entre Clássicos* 1, dedicada a Dante. Trata-se de uma publicação da revista *Entre Livros*, da editora Duetto.

4. Leia e discuta com professor e colegas a entrevista de Jean-François Lyotard, a seguir. A entrevista foi publicada sob o título "O saber já não é um meio de emancipação" em *Os filósofos e a educação*, de Anita Kechikian (Lisboa: Colibri, 1993. p. 49-53).

5. Leia e discuta com o professor a noção de "entendimento" de Gadamer, seguindo a passagem de William Outhwaite. Para tal, o leitor deverá fazer uma pesquisa nos livros de Gadamer, em especial *Verdade e método*, e no texto de Sartre "O existencialismo é um Humanismo". Eis o trecho: "O entendimento envolve *engajamento* no sentido de Jean-Paul Sartre" (em SKINNER, Q. [Org.] *As ciências humanas e os seus grandes pensadores*. Lisboa: Dom Quixote, 1992).

6. Leia e discuta com professor e colegas o trecho a seguir, uma resposta de Michel Foucault.

> [... primeiro pedimos a Michel Foucault que definisse o lugar exato e a significação do humanismo em nossa cultura.]

– Cremos que o humanismo é uma noção muito antiga que remonta a Montaigne e bem mais além. Ora, a palavra "humanismo" não existe nos *Ensaios* [obra do filósofo Montaigne, que viveu no século XVI]. Na verdade, com essa tentação da ilusão retrospectiva à qual sucumbimos muito freqüentemente, imaginamos de boa vontade que o humanismo sempre foi a grande constante da cultura ocidental. Assim, o que distinguiria esta cultura das outras, das culturas orientais ou islâmicas, por exemplo, seria o humanismo. Comovemo-nos quando reconhecemos vestígios deste humanismo noutro lugar, num autor chinês ou árabe, e temos então a impressão de nos comunicar com a universalidade do tipo humano.

Ora, não somente o humanismo não existe nas outras culturas, mas está provavelmente na nossa cultura na ordem da miragem.

No ensino secundário, aprendemos que o século XVI foi a era do humanismo, que o classicismo desenvolveu os grandes temas da natureza humana, que o século XVIII criou as ciências positivas e que chegamos enfim a conhecer o homem de maneira positiva, científica e racional com a biologia, a psicologia e a sociologia. Imaginamos que, ao mesmo tempo, o humanismo tem sido a grande força que animou o nosso desenvolvimento histórico e que é finalmente a recompensa desse desenvolvimento, resumidamente, que é o princípio e o fim. O que nos admira na nossa cultura atual, é que ela possa ter a preocupação com o humano. E se falamos de barbárie contemporânea, é na medida em que as máquinas, ou certas instituições, nos aparecem como não humanas.

Tudo isso é da ordem da ilusão. Primeiramente, o movimento humanista data do fim século XIX. Em segundo lugar, quando se olham ligeiramente as culturas dos séculos XVI, XVII e XVIII, percebe-se que o homem não tem literalmente nenhum lugar. A cultura é então ocupada por Deus, pelo mundo, pela semelhança das coisas, pelas leis do espaço, e certamente também pelo corpo, pelas paixões, pela imaginação. Mas o homem mesmo é completamente ausente.

Em *As palavras e as coisas*, quis mostrar de quais peças e quais pedaços o homem foi composto no fim do século XVIII e no início do XIX. Tentei caracterizar a modernidade dessa figura, e o que me pareceu importante era mostrar isso: não é tanto porque se teve um cuidado moral com o ser humano que se teve a idéia de conhecê-lo cientificamente, mas é pelo contrário, porque construiu-se o ser humano como objeto de um saber possível que em seguida desenvolveram-se todos os temas morais do humanismo contemporâneo, temas que são encontrados nos marxismos frouxos, em Saint-Exupéry e Camus, em Teilhard Chardin, resumidamente, em todas essas figuras pálidas da nossa cultura.

(Extraído de: L'homme est-il mort? [entrevista com C. Bonnefoy]. *Arts et loisirs*, n. 38, 15-21/6/1966, p. 8-9. Tradução de Marcio Luiz Miotto e revisão de Wanderson Flor do Nascimento a partir de *Dits et écrits*. v. I. Paris: Gallimard, 1994. p. 540-544.

QUESTÕES

1. Qual a razão da crise da filosofia moderna da educação?
2. Qual a característica principal da "condição pós-moderna"?
3. O que propõe a fenomenologia de Heidegger para a filosofia da educação?
4. O que propõe a filosofia da educação de Sartre?
5. O que seria uma filosofia da educação foucaultiana?
6. Qual a crítica de Derrida à filosofia moderna da educação?
7. Em que a hermenêutica de Gadamer contribui com a filosofia da educação?
8. O que é a filosofia da educação da Escola de Frankfurt?
9. O que é o "mito da pureza infantil"?
10. Como Nietzsche abala o edifício do Humanismo e quais as conseqüências práticas disso para a filosofia da educação?

SUGESTÕES DE LEITURA

BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
BUNNIN, N.; TSUI-JAMES, E. P. *Compêndio de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2005.
CASSIRER, E. *A filosofia do iluminismo*. Campinas: Unicamp, 1991.
CHÂTELET, F. *História da filosofia*. v. 4. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
DELACAMPAGNE, C. *As idéias filosóficas contemporâneas na França*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
———. *História da filosofia no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
———. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
FORTES, L .R. S. *O iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
GHIRALDELLI JR., P. *Caminhos da filosofia*. Rio de Janeiro: DPA, 2005.
———. *Educação e razão histórica*. São Paulo: Cortez, 1994.
———. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.
———. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 2006.
———. *O que é pedagogia*. São Paulo: Cortez, 1996.
———. *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.
MARIAS, J. *História da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
SKINNER, Q. (Org.). *As ciências humanas e os seus grandes pensadores*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SUGESTÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

APPIAH, Kwame Anthony. *Introdução à filosofia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2006.
BUNNIN, N.; TSUI-JAMES, E. P. *Compêndio de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2005.

DESCARTES, R. Meditações. *Descartes.* São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores)

EBY, F. *História da educação moderna.* Porto Alegre: Globo, 1978.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade.* 3 vol. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

———. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREUD, S. *Freud.* São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

GADAMER, H. G. *Verdade e método.* v. 1 e 2. Petrópolis: Vozes, 1997.

GHIRALDELLI JR., P. *O corpo de Ulisses – modernidade e materialismo em Adorno e Horkheimer.* São Paulo: Escuta, 1995.

———. *Richard Rorty.* Petrópolis: Vozes, 1999.

HEIDEGGER, M. *Heidegger.* São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação.* Rio de Janeiro: DPA, 2000.

LEBRUN, G. *Passeios ao léu.* São Paulo: Brasiliense, 1983.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna.* Lisboa: Gradiva, 1989.

MONK, R.; RAPHAEL, F. (Orgs.). *Os grandes filósofos.* São Paulo: Unesp-Cambridge, 1999. (Coleção Cambridge)

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral.* São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PASSMORE, J. *A hundred years of philosophy.* Londres: Penguim, 1994.

RORTY, R.; GHIRALDELLI JR., P. *Ensaios pragmatistas sobre subjetividade e verdade.* Rio de Janeiro: DPA, 2006.

RORTY, R. *Pragmatismo e política.* São Paulo: Martins, 2005.

SARTRE, J.-P. *Sartre.* São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Os Pensadores)

Apoio ao aluno e ao professor: Paulo Ghiraldelli Jr. *Sites*: www.ghiraldelli.pro.br e www.filosofia.pro.br. E-mail: pgjr23@yahoo.com.br.

5

Virada lingüística e filosofia analítica da educação

Neste capítulo você estudará um grande movimento em filosofia e filosofia da educação: o da preocupação com a linguagem, que será mostrada aqui segundo a tradição da filosofia analítica. Você aprenderá a distinguir duas grandes tendências filosóficas contemporâneas, a continental e a analítica. Tomará contato com as principais questões da filosofia analítica, e a contribuição desta para o crescimento da filosofia da mente e da filosofia da linguagem. Saberá o que é a filosofia da educação envolvida com os resultados das novas descobertas nesses campos: a desconsideração da existência de um "mentalês", com Wittgenstein, e a ênfase em uma teoria semântica que mostra a linguagem com base na comunicação, com Frege.

Linguistic turn, ou virada lingüística

Todas as escolas de filosofia do século XX abordaram, de um modo ou de outro, os problemas relativos à linguagem. A filosofia da educação demorou um pouco mais para refletir sobre a tendência. Todavia, nas últimas décadas do século passado ela cedeu espaço para os caminhos determinados por aquilo que vários filósofos batizaram de "a virada lingüística" ou *linguistic turn*.

Mas o que foi, efetivamente, a "virada lingüística"?

Duas boas passagens expressaram o espírito da "virada lingüística": uma é de Richard Rorty e outra, do filósofo português Manuel Maria Carrilho.

Carrilho escreveu:

> Viragem linguística foi a designação (...) que rapidamente se consagrou para definir a transformação que levou a que os problemas filosóficos deixassem de se pôr no registro da consciência e das suas representações e se passassem a colocar a nível da linguagem. É essa a grande mudança [que se] opera em relação à filosofia clássica, que, com Locke ou Kant, com Descartes ou Husserl, considerou sempre que é pela análise do entendimento que os problemas do conhecimento podem encontrar as soluções mais adequadas.[1]

Rorty, na abertura da longa introdução ao livro que organizou em 1967, com o sugestivo nome *The linguistic turn*, explicou:

> O propósito do presente volume é fornecer material de reflexão sobre a maior parte da revolução filosófica recente, a da filosofia lingüística. Com a expressão "filosofia lingüística", entenderei aqui uma visão de que os problemas filosóficos são problemas que poderiam ser resolvidos (ou dissolvidos) pela reforma da linguagem, ou por uma melhor compreensão da linguagem que usamos presentemente.[2]

Carrilho e Rorty, nos destaques que você acabou de ler, referiam-se a um tipo específico de escola filosófica – a da filosofia analítica. Mas, é claro, podemos falar que o século XX não ficou atento para a linguagem apenas e exclusivamente por essa via. De certo modo, foi isso que apresentei em uma parte do capítulo anterior ao fazer referência às escolas de Heidegger, Derrida e Gadamer. Todos esses autores – da escola continental – estiveram preocupados com aspectos da linguagem, e alguns deles, de fato, chegaram a centralizar suas investigações filosóficas na linguagem ou em fenômenos lingüísticos.

Todavia, a pergunta que surge aqui, naturalmente, é esta: filosofia analítica e filosofia continental – de que estamos falando, afinal?

1. CARRILHO, M. *O que é filosofia*. Lisboa: Difusão Cultural, 1994. p. 70-71.
2. RORTY, R. (Ed.). *The linguistic turn*. Chicago: University of Chicago, 1992. p. 3.

A filosofia analítica assim se definiu por ter como programa de ação a análise da linguagem. Sua definição criou, por oposição, a chamada filosofia continental. E qual a razão de tal nome, "filosofia continental"? Simples: a filosofia analítica se fez seguindo os pressupostos do empirismo britânico; portanto, seria a filosofia própria da ilha – a Grã-Bretanha – enquanto a outra teria seu berço no continente – o resto da Europa ocidental. O crescimento da filosofia analítica no século XX foi digno de nota. Ela ultrapassou as fronteiras dos países de língua inglesa e, na travessia do século XX para o XXI, firmou-se não mais exclusivamente por seu programa inicial de "análise da linguagem", mas como um grande *estilo* de fazer filosofia, que veio a conquistar vários filósofos no mundo todo. Surgiram núcleos de estudos na França, na Itália e na Alemanha. Além disso, a filosofia analítica continuou seu percurso nos Estados Unidos, uma vez casada com o pragmatismo. Na Inglaterra, no entanto, ainda é possível encontrar núcleos voltados para as regras analíticas que lembram o positivismo lógico, uma das escolas internas ao movimento analítico. Tudo isso pode ser posto sob o guarda-chuva da "virada lingüística".

Por que ocorreu a "virada lingüística"? Diante das complicações por que passou a noção de subjetividade e, portanto, de consciência, no final do século XIX, não seria natural que a filosofia viesse a transitar para o trabalho com a linguagem, algo mais fácil de circunscrever? Talvez sim, talvez não. Mas o certo é que, com a ênfase de alguns filósofos na idéia de que o pensamento nada seria senão ele próprio a linguagem ou uma estrutura muito próxima do que é a linguagem, vários dos problemas filosóficos passaram a ser considerados problemas de linguagem. Uns tomaram a linguagem por ela mesma, associando-a aos estudos de lógica; outros a tomaram pelas questões do que, no século XX, foi crescentemente chamado de "filosofia da mente". Outros, ainda, associaram essas duas tendências. Seja como for, há dois pontos de partida importantes para entendermos o desenvolvimento da filosofia analítica. Primeiro: a contribuição de Wittgenstein para o descrédito da noção de "linguagem privada" foi algo considerável. Já se utilizando dos instrumentos da filosofia analítica, ou seja, um atento estudo da linguagem, ele abriu um enorme campo para a própria redefinição do que seriam a linguagem e o pensamento. Segundo: o trabalho de Frege sobre as noções de sentido e referência abriu um novo entendimento da filosofia da linguagem, com conclusões importantes para a metafísica, a ontologia e a epistemologia.

Wittgenstein contra a hipótese da "linguagem privada"

No início do século XX, o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1889-1951) colaborou de modo decisivo para a derrocada da noção de subjetividade, ao menos aquela noção elaborada nos moldes propostos pelos filósofos modernos. Mais do que Darwin, Freud ou Marx, e de um modo diferente do de Nietzsche, ele feriu o coração da filosofia moderna, em especial a da tradição vinda da plataforma iluminista-romântica. Privilegiando a linguagem como centro de suas observações, Wittgenstein procurou enfrentar os problemas deixados pela metafísica e pela epistemologia com sua crítica à idéia da "linguagem privada" (ou o que Davidson, mais tarde, chamou de "mentalês"[3]), uma linguagem gerada pela mente ou inata. No que consistiu tal crítica?

Wittgenstein centrou sua investigação filosófica na relação entre palavras, pensamentos e estados da mente. Ele queria saber o que seria um usuário da linguagem – que, como ele definiu, era alguém em franco desempenho com jogos lingüísticos, capaz de desenvolver uma boa *performance* no uso das palavras. As palavras, assim, não poderiam ser entendidas fora do contexto de atividades humanas não-lingüísticas no qual o *uso* da linguagem é urdido. As palavras *e* suas circunstâncias comportamentais constituiriam os *jogos de linguagem*. Guarde bem: é isto, o jogo de linguagem, a unidade de observação das investigações filosóficas de Wittgenstein.

Palavras seriam como instrumentos: suas funções difeririam como as funções de um serrote e de uma chave-de-fenda diferem. No entanto, essas diferenças não seriam tão claras para nós, os usuários da linguagem. Elas estariam escondidas sob a aparente uniformidade de sons soltos no ar ou que se transformam em impressões visuais no papel. Isso traria a similaridade entre várias linguagens. Tal similaridade teria levado muitos pensadores a assimilar a nomes tudo aquilo que compõe a linguagem. Assim, as tentativas de explicar os *significados* – o que é, enfim, importante no estudo da linguagem – ganharam uma via aparentemente fácil, porém errada. Qual? Aquela via segundo a qual dar significados nada mais seria do que apontar para os objetos posicionados ou fixados pelas palavras.

Wittgenstein procurou explicar o significado por um outro caminho. Não deveríamos entender o significado de uma palavra focalizando nossa atenção no objeto para o qual ela aponta. As palavras teriam de ser estudadas no

3. Supondo que temos o português, o inglês, o francês etc., então uma linguagem mental seria o "mentalês".

interior do jogo de linguagem ao qual pertencem. Assim, seria possível verificar como contribuiriam para a atividade comunitária de um grupo de usuários de determinada linguagem. No geral, o significado de uma palavra não poderia ser um objeto que ela posiciona ou, digamos assim, fixa, mas, antes, seria aquilo que se pode dizer de seu *uso* em uma determinada linguagem.

Nem todas as palavras seriam assimiladas a nomes; e nomear não seria considerado uma atividade tão simples como pareceria à primeira vista. Para nomear algo não bastaria confrontar o objeto que se quer nomear com a emissão de um som, porque solicitar e dar nomes são atividades que só se realizariam no contexto de um jogo de linguagem. Assim seria o caso, também, na situação relativamente simples de nomear um objeto material – e é claro que tudo se tornaria bem mais complexo quando da nomeação de eventos e estados mentais, como sensações e pensamentos.

Tomadas tais precauções, Wittgenstein procurou entender como palavras que designam um estado mental ganham significado. Ficou atento para a seguinte questão: como a palavra "dor" funciona como nome de uma sensação? Em geral, há o caminho fácil: imaginamos que, para qualquer pessoa, a palavra "dor" adquire seu significado por meio da correlação com a sensação de dor privada e incomunicável de cada um. Mas Wittgenstein resistiu a esse caminho de interpretação. Insistiu que nenhuma palavra adquiriria significado desse modo. E propôs, para esclarecer a questão, o experimento filosófico que conheceremos a seguir.

Suponha que você quer batizar uma sensação privada (uma dor de cabeça) com o nome de "S". O procedimento tentado é o seguinte: você fixa sua atenção na sensação a fim de correlacionar esse nome, "S", com tal sensação. Qual o alcance desse método? Quando, depois, você quiser usar o nome "S", como saberá que está procedendo corretamente? Uma vez que tal nome nomeia uma sensação privada, ninguém mais pode conferir se seu uso está correto. Nem você mesmo. Antes que se possa conferir se "isto é S" é uma afirmação verdadeira, você deve saber o que quer dizer com a sentença "isto é S", seja ela verdadeira ou falsa. Como ter certeza se o que você diz nesse momento, ao enunciar "S", era igual ao que queria dizer quando batizou a primeira sensação de "S"? Pode apelar para a memória? Não, pois para agir assim você deve evocar a memória correta; e, para evocar a memória de "S", deve saber, de antemão, o que "S" significa. Não há, afinal, nenhum exame de seu uso de "S", nenhuma possibilidade de correção de algum uso equivocado. Isso significa que falar de "correção", aqui, não é pertinente. E, se não

se pode falar de correção, nada se pode inferir desse que seria o modo pelo qual se faria a nomeação correta.

Esse foi o fio condutor segundo o qual Wittgenstein atacou a idéia da existência de uma "linguagem privada" ou "mentalês". Sua conclusão foi a seguinte: não pode haver uma linguagem cujas palavras se refiram ao que só pode ser conhecido pelo falante da linguagem. O jogo de linguagem com a palavra em português "dor" não seria a expressão de uma linguagem privada; uma pessoa pode, com muito freqüência, saber quando alguém está com dor. Não seria por meio de uma definição solitária que "dor" se tornaria o nome de uma sensação; seria, antes, por participar de um jogo de linguagem comunitário. Por exemplo, o choro de um bebê é espontâneo, é uma expressão pré-lingüística de dor. Depois, gradualmente, a criança é treinada pelos pais a usar a expressão convencional para dor. Assim, a linguagem de dor é "enxertada" na expressão natural de dor. A argumentação de Wittgenstein contra a possibilidade de uma "linguagem privada" atingiu toda uma tradição filosófica – aquela que veio de Descartes e chegou a David Hume. Isto é, as duas grandes escolas de filosofia moderna – a racionalista e a empirista – sofreram um duro golpe diante do argumento wittgensteiniano. Como se já não bastassem os ataques de Nietzsche à idéia de consciência unitária e transparente para colocar a noção de sujeito na berlinda, Wittgenstein jogou uma verdadeira pá de cal na noção-chave da metafísica moderna.

Ambas as escolas – o racionalismo e o empirismo – entendiam que uma mente individual, pelo pensamento, poderia classificar e reconhecer seus próprios pensamentos e experiências; enquanto isso, tal mente teria condições de manter em suspenso a questão da existência do mundo externo e de outras mentes. Alguns filósofos empiristas afirmavam que as únicas "questões de fato" passíveis de conhecimento eram as da experiência – a vivência psíquica. O que denominavam "conhecimento" a respeito do mundo ou de outras pessoas era aquele dos estados e processos mentais próprios do cognoscente. Esses filósofos consideravam certo que o conhecimento de experiências podia ser expresso em linguagem, ao menos para os próprios falantes, e que a possibilidade dessa expressão não pressupunha nenhuma familiaridade com o mundo externo ou com outras mentes. Ora, tudo isso implicava, é certo, a pressuposição deles quanto à existência de uma "linguagem privada" ou "mentalês", aquela linguagem cujas palavras teriam adquirido significado simplesmente por ser ou por estar sendo ligadas às experiências privadas – exclusivamente privadas. Certamente, tais filósofos deviam acreditar que a

linguagem que cada um de nós usa é uma "linguagem privada", não no sentido de que é peculiar a um usuário singular, mas no sentido de que as palavras adquiriram significados, para cada um dos falantes, mediante um processo essencialmente privado, a saber: uma definição ostensiva privada na qual uma amostra apropriada de experiência foi recolhida e associada a uma palavra. Mas, se as palavras fossem pensamentos cujos significados se dessem desse modo, uma pergunta se imporia: como dizer que as amostras com as quais uma pessoa adquiriu seu vocabulário são realmente como as de outra pessoa que fez o mesmo? Descartes e Rousseau não poderiam dar resposta a tal questão. Também o empirismo, a escola inglesa de filosofia, contemporânea de Descartes e Rousseau, não poderia dar resposta a essa questão.

O empirismo sempre carregou uma versão do ceticismo, com a seguinte face: "Tudo que chamamos de vermelho você pode chamar de verde". O argumento de Wittgenstein, ao refutar a possibilidade de uma "linguagem privada", deixou sem sentido essa versão do empirismo e, enfim, o ceticismo a ele associado.

Qualquer refutação do ceticismo pareceria boa, à primeira vista, aos que lidavam com doutrinação, aos que queriam que houvesse a possibilidade do discurso verdadeiro, no sentido forte da palavra "verdadeiro". Todavia, só à primeira vista a argumentação de Wittgenstein mostrou-se boa para tal. Ela era claramente antifundacionista. Com seu ataque à "linguagem privada", Wittgenstein problematizou o saber fundamentado na certeza como produto da interioridade nuclear e indevassável do sujeito-indivíduo. Este sujeito-indivíduo que, por sua vez, se ligaria a outros sujeitos-indivíduos por meio de uma "natureza comum", a *natureza humana* ou algo semelhante – um conceito próprio do Humanismo e das filosofias modernas assentadas na "metafísica da subjetividade" – ficou sem função na filosofia.

O argumento de Wittgenstein contra a possibilidade de provar a existência da "linguagem privada" ou "mentalês" dificultou o caminho daqueles que acreditavam que a semântica – a teoria do significado – dependia de um núcleo imutável no interior da mente humana ou mesmo da alma. Sendo assim, abriu espaço aos críticos das posições essencialistas e, com isso, deu força aos que vinham colocando pedras no caminho de toda e qualquer filosofia articulada ao Humanismo moderno de base metafísica. O *cogito* de Descartes e o "coração sincero" de Rousseau, como núcleos imutáveis, *locus* onde o *verdadeiro* humano estaria guardado, seriam exatamente o *locus* da "linguagem privada" ou responsável por ela. No entanto, segundo Wittgenstein, a pro-

va da possibilidade de uma "linguagem privada" nunca seria nada além de uma quimera; sendo assim, seu argumento foi tão decisivo quanto o de Nietzsche para colocar na berlinda a doutrina do Humanismo e qualquer filosofia da educação calçada por essa doutrina.

Com essa alteração de perspectiva, Wittgenstein deu força para a filosofia analítica e, em seu interior, para o positivismo lógico – essa escola de filosofia foi, de fato, a que levou às últimas conseqüências a idéia de abandonar o "pensamento" e tomar a "linguagem" como o campo de investigação da filosofia.

Frege: linguagem e significado

Se o fim da hipótese da "linguagem privada" ou do "mentalês" havia ensinado que os significados não estavam localizados na "mente", ou seja, na "consciência", e que nem adiantava tentar localizá-los por meio dos velhos métodos introspectivos, como entender o funcionamento e o poder da linguagem? Como explicar essa estranha atividade pela qual articulamos sons, "trocando-os" com o meio ambiente e com nossos semelhantes? Quando esse tipo de preocupação passou a gerar uma investigação séria por parte dos filósofos, ficou claro que havia sido iniciada uma nova etapa na filosofia: as questões de verdade e certeza da metafísica começavam a ir para segundo plano, cedendo espaço para as questões a respeito do significado e, enfim, de como construir ou não uma teoria semântica.

Nesse movimento, questões ontológicas, epistemológicas e metafísicas foram ou abandonadas ou reformadas para se encaixar no programa do que, ao final do século XX, seria batizado de "virada linguística". Quando Rorty e Carrilho definiram a "virada lingüística", nada fizeram senão apontar para o nascimento e o desenvolvimento de uma grande escola de filosofia: a filosofia analítica.

A filosofia analítica tem como função principal, antes de qualquer construção de teorias filosóficas sobre o mundo, a análise do *significado.* Gottlob Frege (1848-1925) pode ser tomado como aquele que colocou o tema central da filosofia analítica em suas investigações em filosofia da linguagem, e estas passaram a ocupar-se da teoria semântica.

Frege defendeu a idéia de que as questões sobre o significado eram, em última instância, questões sobre lógica. Isto é, os argumentos filosóficos sobre

qualquer tópico (da teoria do conhecimento à metafísica, passando por ética, política, educação e estética) só seriam bons na exata medida da qualidade de suas estruturas lógicas. É certo que Frege não queria lidar, especificamente, com problemas filosóficos tradicionais. Sua intenção era ampliar os princípios básicos da lógica, para que pudéssemos – e esta era sua tese – obter todas as noções fundamentais da aritmética. Ele queria provar a consistência da aritmética. Tal prova partiria de considerações puramente lógicas. Assim, por exemplo, a definição de número nada mais seria do que uma derivação do princípio de identidade da lógica, isto é, A = A. Toda a aritmética poderia ser reduzida à lógica. Mas, independentemente da validade de tais conclusões, o que a proposta de Frege deu para a filosofia foi o ímpeto de tratar de seus assuntos sem psicologismos. E, de fato, em uma época de desprestígio da noção unitária de consciência e da noção de subjetividade, desviar-se do psicologismo tinha seus atrativos aos olhos de determinados grupos de filósofos.

Frege visou construir uma teoria do significado livre de psicologismo, entendendo o significado de uma palavra sem lançar mão de eventos mentais que dela poderiam emergir. O significado de uma palavra seria determinado por seu papel no estabelecimento das *condições* de verdade de sentenças em que a palavra em questão se apresentasse. Um exemplo deixa tudo claro: pegue frases do tipo "Um quadrilátero com lados iguais e com ao menos um ângulo reto é um quadrado", "A Terra é quadrada", "A base de certas pirâmides eram um quadrado", "O time da escola jogou basquete com uma bola quadrada" e assim por diante. Descarte as imagens que tais enunciados possam evocar em sua mente. Focalize seu interesse nas condições que teriam de existir para se estabelecer a verdade ou a falsidade de tais sentenças. Assim agindo, você está imitando Frege. O que ele fez foi justamente isso. Essas condições seriam exatamente o que determina o significado da palavra "quadrado".

Frege fez algo semelhante com duas outras noções importantes na semântica: "sentido" e "referência". Ambos são termos que se aplicam aos nomes próprios, ou seja, nomes ou frases não-descritivos ("Casa Branca" é um nome próprio, mas "cavalo" ou "o mais alto pico de São Paulo" – o pico do Jaraguá – são classes ou frases descritivas). Ao contrário dos antecessores, Frege estabeleceu que "sentido" e "referência" não eram termos que se esgotariam na função de nomear. Isto é, eles não se prestariam a simplesmente indicar algo, sendo este algo o objeto nomeado. As palavras, para Frege, não deveriam ser tomadas pela única e exclusiva função de designação.

Frege explicou sua perspectiva em um exemplo que se tornou clássico.

Há aqui três nomes próprios: (M) a estrela da manhã, (T) a estrela da tarde e (V) Vênus. (M) refere-se a um corpo celeste, bem notável, que aparece no céu um pouco antes do nascer do Sol, e sabe-se que durante séculos tal corpo foi usado como elemento importante para os marinheiros se localizarem, quando acordavam. (T) refere-se a um corpo celeste, também notável, que aparece ao pôr-do-Sol, em um lugar que é praticamente o oposto de onde aparece (M) de manhã, e sabe-se que os marinheiros também se guiaram pela localização desse corpo. (V) refere-se ao planeta que os terrestres vêem como o mais brilhante, o segundo planeta a contar do Sol. No caso, trata-se de uma informação empírica, que hoje é disponível para todos: a chamada Estrela da Manhã é a conhecida Estrela da Tarde e, enfim, trata-se do planeta Vênus. Então, graças a uma descoberta empírica, atualmente sabemos que (M) = (T) = (V).

Se podemos supor que o significado de um nome próprio nada mais é do que o objeto nomeado, então dizemos, nesse caso, que se trata do objeto "X". No caso da sentença "A Estrela da Manhã é a Estrela da Tarde que de fato é o planeta Vênus", fala-se que todo esse enunciado significa "X = X, de fato = X". Isto é, a sentença é uma tautologia. Uma tautologia não transmite nenhuma informação. Todavia, nesse caso, tal sentença transmite, sim, uma informação. Quem tem conhecimento dela , hoje, sabe mais do que os marinheiros do passado sabiam. O que Frege concluiu disso é que deve haver mais coisas no significado do que a simples relação entre um objeto nomeado e um nome. Frege procurou, então, por um terceiro elemento na relação do significado. A esse terceiro elemento chamou *sentido*. Considerou o sentido o criador de um novo modo de ver o objeto referido, um novo modo de apresentação deste – uma maneira específica de representá-lo.

Mas o que era, para Frege, o sentido de um enunciado?

O sentido de uma frase foi tomado como algo que se modifica na medida em que as partes de tal frase são trocadas por outras com sentido diferente, mas com a mesma referência. Desse modo, "A Estrela da Manhã é Vênus" é modificada quando "Estrela da Manhã" é substituída por "Estrela da Tarde", resultando na frase "A Estrela da Tarde é Vênus". O que se modifica? O sentido da frase se modifica. Para Frege, o *pensamento* que a frase expressa é que se modifica. "A Estrela da Tarde é Vênus" é um enunciado que expressa uma idéia diferente daquela mostrada pelo enunciado "A Estrela da Manhã é Vênus".

Sendo assim, no plano metafísico – ou, mais exatamente, no plano ontológico –, Frege acreditou em um tipo de platonismo, advogando a existência de três domínios: o domínio das entidades reais e objetivas (o planeta Vênus, por exemplo), acessadas de modo intersubjetivo, ou seja, seria o campo compartilhado pelos falantes; o domínio das entidades reais e subjetivas, onde estariam os eventos mentais, os quais não seriam acessados intersubjetivamente pelos falantes (os eventos mentais de um outro, não acessados por nós); haveria, por fim, o domínio das entidades objetivas, mas não reais. Essas entidades, mostradas pela linguagem em expressões tais como "A Estrela da Manhã é Vênus" ou "A soma dos ângulos internos de um triângulo é 180 graus", seriam atemporais e não dependeriam de um sujeito. A linguagem forneceria acesso a um campo com elementos objetivos que, no entanto, não seriam nem tateados nem vistos.

Apesar dessa formulação metafísica, quase platônica, Frege abriu as portas para o caminho de investigações não-metafísicas, ou investigações de ordem do campo da metafísica, ainda que não propriamente metafísicas. Sua idéia de que o significado deveria ser procurado nas sentenças, e que os significados destas dependeriam das condições de verdade, lançou luzes sobre a investigação posterior no campo da filosofia da linguagem e, enfim, da filosofia analítica. Esta, por sua vez, caminhou no sentido do realismo de Russell e Moore, além do positivismo lógico de Carnap e dos membros do Círculo de Viena. As maneiras como esses filósofos lidaram com o significado, depois, sofreram grandes abalos com as investigações de Quine e, enfim, com Davidson. Em Davidson, as idéias fregeanas a respeito do significado ganharam nova vida.

O positivismo

O que foi o positivismo lógico?

O positivismo é um movimento que defende a idéia de que nada há além do mundo empírico (sensível), aquele que a metafísica, por sua vez, chama de "aparente". O aparente, para o positivismo, não é o "mero aparente". Ele é o fenômeno, aquilo que "aparece" e "é o caso" – o que está disponível, tangível, inteligível. O que podemos apreender, ou observando os fatos – "estados de coisas" – ou decompondo a linguagem, nos dá, segundo o positivismo, tudo que precisamos saber sobre o mundo.

Isso não quer dizer que tal movimento intelectual – o positivismo – tenha procurado destruir a hierarquia de saberes instituída pela metafísica. A metafísica, sabemos, sempre distinguiu os saberes, pois criou a distinção entre o que é real e o que parece ser real. O positivismo buscou alcançar uma posição contrária a tal hierarquia (e de fato isso ocorreu), mas também advogou sua própria hierarquia. Em vez da hierarquia entre "o que é" e "o que não é" – o real e o ilusório – ele evocou a hierarquia entre o "o que é" e o que "deve ser" – o existente e a utopia. O positivismo, então, condenou a utopia do mesmo modo como a metafísica condenou a ilusão.

Uma parte do movimento positivista considerou a "ciência dos fatos" (muitas vezes a própria física) como a produtora mais importante do conhecimento. A razão disso é simples: esta seria a ciência capaz de dizer "como o mundo realmente é". O positivismo lógico ou empirismo lógico concedeu à análise da linguagem a capacidade de poder afirmar quais discursos dizem mais claramente o que é o mundo e quais discursos estão "sem referência". Narrativas deste último tipo gostariam de mostrar o mundo, mas nada acrescentariam sobre o que teríamos de saber sobre o mundo, ou seja, não nos dariam o conhecimento, definido aqui como "crenças verdadeiras bem justificadas".

A máxima dos positivistas lógicos foi a de que os problemas filosóficos nada seriam senão problemas de linguagem. Tal sabedoria ganhou a história da filosofia e ficou como uma rubrica sobre a obra do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, ele próprio um dos grandes expoentes da filosofia analítica e contribuinte, em fases diferentes de sua vida, para as duas grandes correntes dessa escola filosófica. Essas duas correntes foram denominadas por filosofia da *linguagem ideal* e filosofia da *linguagem ordinária.*

Os que trabalhavam com a linguagem ideal objetivavam fazer da filosofia uma "terapia da linguagem". O objetivo era remover as imprecisões da linguagem a respeito do mundo (e, portanto, do conhecimento sobre o mundo) de modo a levar a uma forma lógica subjacente à linguagem, ou a formulações quantitativas semelhantes às das linguagens usadas pelas ciências físico-matemáticas – o que seria a redução de toda linguagem imprecisa a uma das linguagens da ciência (a escolhida foi a linguagem da física). Os que trabalhavam com a linguagem ordinária aceitavam o discurso complexo e inexato, com o qual nos expressamos. Entendiam que tal discurso seria, inteiramente, o que se diz do mundo e, portanto, o modo de conhecer o mundo através da linguagem.

A filosofia analítica e, no interior desta, o positivismo lógico, viram nos filósofos britânicos G. E. Moore (1873-1951) e Bertrand Russell (1872-1970) dois grandes protagonistas. Em certa medida, eles alimentaram o projeto dos filósofos do Círculo de Viena, cujo expoente foi o alemão (naturalizado estadunidense) Rudolf Carnap (1891-1970). Em geral, os historiadores da filosofia tomam o Círculo de Viena como o berço do positivismo lógico.

Russell e Moore foram leitores críticos dos idealistas ingleses que, por sua vez, seguiam o filósofo alemão Georg W. F. Hegel (1770-1831). A metafísica idealista de Hegel se fez como uma completude dos sistemas metafísicos que nasceram nos séculos XVII e XVIII. A máxima da metafísica hegeliana era "o racional é real e o real é racional". Hegel entendia, com tal formulação, que o mundo ideal, ou seja, o mundo que se ordena como pensamento e, portanto, que é o racional, não é algo que deveríamos chamar de "quimera", pois seria exatamente aquilo a que deveríamos conferir realidade; ao mesmo tempo, o mundo real existente, no qual tudo está imerso, não seria de outra ordem senão a da razão, pois todo o mundo real funcionaria segundo uma ordenação racional. Aqueles que não conseguiam entender essa máxima estariam presos ao senso comum, isto é, seriam os vitimados pela ilusão necessária em que todos estaríamos sempre imersos, segundo uma visão metafísica. Russell e Moore afirmavam, contra toda perspectiva idealista, principalmente as de cunho holista como a de Hegel, uma visão dual: acreditavam que a mente e a matéria eram duas coisas distintas e diferentes e que entidades materiais (objetos) e produtos da mente (linguagem e expressões matemáticas) podiam ser analisados em suas relações e elementos básicos. Ainda contra o idealismo, em especial o dos hegelianos ingleses, defenderam o realismo. Todavia, que tipo de realismo era o deles?

Cada um defendeu um realismo particular. Moore optou por uma espécie de realismo epistemológico, que repousava em uma análise das crenças e dos enunciados sobre o mundo. Por exemplo: se concordamos com o que queremos dizer quando enunciamos que estamos vendo uma "mão", então, provar ou não se a mão é realmente um "objeto externo" – como pediria um tipo de cético – não tem conseqüência alguma; pois o fato de haver ou não objetos externos em nada alteraria os fatos do mundo ou a maneira como falamos deles. Moore argumentou que, fosse qual fosse a epistemologia que os filósofos viessem a adotar, se a conversa sobre o mundo se dá pela mesma linguagem ordinária, que todos partilham mais ou menos (e as crenças comuns não são poucas), então a diferença entre os argumentos filosóficos não

acarretam conseqüência para o conhecimento que eles têm do mundo. Assim, à primeira vista, Moore estaria partilhando não propriamente uma solução realista, mas, talvez, uma fuga do problema colocado pelo cético para o filósofo: se podemos ou não falar do mundo exterior de modo que nossas descrições correspondam ao que apontamos nesse mundo. Todavia, Moore não deixou de afirmar que a sensação de algo seria, sim, um "conhecimento" único e irredutível. Além disso, chegou a dizer que certas verdades do senso comum são certezas de tal ordem que duvidar delas é levantar questões sobre o significado do que é, afinal, conhecer algo. Haveria conhecimentos paradigmáticos, isto é, conhecimentos verdadeiros ao senso comum de um modo completo e decididamente claro. Moore fez um elenco dessas verdades: "As coisas existem no espaço e no tempo", "podemos pensar e ver e sentir onde nossos corpos estão", "as coisas existem quando não estamos conscientes delas" e assim por diante.

Segundo Moore, se um idealista extremado aparecesse à sua frente para negar a realidade do tempo, ele corrigiria tal filósofo lembrando que seu café da manhã foi antes do almoço, e que isso era um conhecimento óbvio, e que não seria possível argumentar que há algum erro em dizer isso que se disse. Não haveria nada de errado em falar desse modo e em acreditar que o tempo é real. Ou seja, aprenderíamos o termo "real" exatamente para nos referir aos casos em que há aquilo que é obviamente claro.

O projeto de Russell, por sua vez, envolveu o que ficou conhecido como atomismo lógico. Tal doutrina veio, em parte, do filósofo escocês David Hume (1711-1776), que acreditava no atomismo das idéias – isto é, a doutrina segundo a qual as idéias eram partes unitárias indivisíveis. Hume achava que a tarefa dos filósofos era fazer a análise psicológica das idéias. Já Russell reivindicou a análise lógica das idéias. Entendia que a lógica é a sintaxe de uma linguagem "ideal", ou melhor, de uma linguagem "logicamente perfeita". Todos os enunciados ordinários, uma vez significativos, conteriam proposições cuja estrutura e cujo relacionamento umas com as outras seguiriam regras lógicas estritas. O modelo para o pensamento claro e correto sobre o mundo, ou a "conversação sem ruídos", em Russell, diferentemente de Moore, devia ser encontrado na lógica formal. O atomismo lógico se fez, então, como a doutrina que dizia que a linguagem ideal espelha o mundo exatamente como um mapa espelha um terreno por meio de símbolos. Haveria uma identidade de estruturas entre os pontos do mapa e os pontos do terreno mapeado. Uma linguagem ideal seria um mapa perfeito. Para todo nome

próprio haveria uma propriedade correspondente. Quando corretamente usada, tal linguagem figuraria os fatos corretamente – tais como eles são.

Como teoria do conhecimento, o atomismo lógico sustentava que o mundo estaria organizado em um padrão lógico que poderia ser espelhado pela lógica formal, usada para organizar as proposições a respeito dele. O mundo deveria ser visto como a totalidade dos fatos que podem ser enunciados em proposições. Proposições simplesmente não-analisáveis, tais como "Isto é vermelho", seriam as proposições atômicas, e os fatos que tais proposições enunciariam seriam os fatos atômicos. Fatos deveriam ser tomados simplesmente como fatos, e sua totalidade seria o mundo; mas proposições poderiam ser combinadas, formando as chamadas proposições moleculares – e isso poderíamos fazer, é claro, usando palavras como "e" ou "ou"; por exemplo, "Isto é vermelho ou isto é laranja". Sendo assim, a verdade de uma proposição molecular dependeria da verdade das proposições atômicas que viessem a fazer parte de sua composição, das quais ela seria uma função de verdade. A verdade das proposições atômicas deveria ser determinada empiricamente. Qualquer coisa que pudesse ser dita, poderia ser dita nos termos de proposições atômicas. Fosse lá o que viesse a ser dito, ou cairia sob o rótulo de "enunciado atômico" ou sob o rótulo de "função de verdade de um enunciado atômico".

Basicamente, a epistemologia do atomismo lógico dizia que o mundo é composto de fatos atômicos que são espelhados nos enunciados moleculares e atômicos da linguagem, de tal modo que estes seriam verdadeiros quando correspondessem à figura dos fatos. Assim, a teoria da verdade como correspondência, a principal entre as teorias tradicionais da verdade, ganhou em Russell um defensor contemporâneo. Esse é um ponto interessante. O realismo de Russell, nascido para combater um sistema metafísico – o de Hegel e seus discípulos – acabou defendendo uma noção substantiva de verdade, comum exatamente ao projeto metafísico. Esse foi seu ponto forte e, ao mesmo tempo, seu calcanhar de Aquiles.

O programa de análise de Russell dependia de algumas pressuposições que não ganharam a confiança dos filósofos posteriores. A filosofia da linguagem teve dificuldade em formular teorias semânticas baseadas na noção de significado como aparece em Russell, ou seja, como o que se mostra na conexão entre palavras e objetos ou eventos. A idéia da correspondência exigida pela metáfora do mapa para descrever a relação entre os enunciados sobre o mundo e o mundo foi um dos pontos fracos desse tipo de projeto. Há, ainda hoje, filósofos que investigam a teoria semântica considerando o que

Russell tomou como legítimo. Mas nenhum deles pensa que com a "análise", o procedimento neutro e puramente lógico, se possa cobrir o significado de várias expressões, fazendo-as equivaler a características da realidade.

O procedimento analítico básico, ainda assim, ganhou adeptos tardios no âmbito da filosofia da educação. E isso não foi um erro. Nada havia de errado nos filósofos da educação analíticos quando estes adotaram como tarefa própria de seus campos de trabalho a análise de conceitos, baseados em um estilo da filosofia da linguagem ordinária. Um filósofo da educação, nesse campo, poderia, por exemplo, analisar o conceito de ensino ou de educação. Assim fazendo, ele tentaria separar esse conceito de outros mais proximamente considerados, e daria bastante atenção aos vários contextos lingüísticos nos quais o conceito aparece. Na análise da linguagem ordinária, a ênfase era posta em como a linguagem é usada. Poderia, como diziam, ser usada para analisar conceitos, e os termos "análise conceitual" e "filosofia da linguagem ordinária" foram vistos como sinônimos.

A característica importante da filosofia analítica, principalmente no início, era sua exigência de neutralidade. Muitos filósofos atuais se consideram filósofos analíticos. Estão engajados na análise conceitual ou contextual, mas normalmente prestam muito mais atenção ao *uso* da linguagem e às conexões de várias práticas do que à busca de elementos ou relações irredutíveis. Em outras palavras: a filosofia analítica sobreviveu, ainda que o positivismo lógico e o realismo lógico tenham ficado feridos de morte.

Muito do que se fez em filosofia da educação nos países de língua inglesa no período de 1950 a 1970 foi inspirado direta ou indiretamente pela busca de análise dos conceitos e linguagem educacionais. A motivação básica desse trabalho vinha da crença de que a linguagem ordinária guardava uma preciosidade de significado ainda não percebida porque ainda não analisada. A professora de filosofia N. Noddings, em um livro de meados da década de 1990, *Philosophy of education*, citou J. Soltis (um teórico da educação dessa linhagem, nos anos de 1970) para exemplificar o que era – e em parte o que é – o espírito e o objetivo da filosofia analítica da educação:

> Muitos de nós (...) ficaríamos em uma situação difícil se pressionados para explicar em palavras simples as idéias que estão contidas nos tais conceitos comuns de educação como ensino, aprendizagem ou matéria. Embora todos esses conceitos sejam básicos para qualquer pensamento ou discussão sobre educação. Além disso, creio que uma tal tentativa de explicar essas idéias re-

> sultaria invariavelmente no desvelamento de nuances de significado que são inconscientemente assumidos em nossas ações como estudantes ou professores. Como resultado, nos tornaríamos não só mais sofisticados e cuidadosos no seu uso mas, também, ganharíamos um *insight* profundo em educação enquanto um esforço humano no qual todos os homens tomam alguma parte em algum momento de suas vidas.[4]

Uma das mais insistentes críticas feitas à filosofia analítica da educação foi construída contra sua busca de neutralidade, o que teria levado a um distanciamento de práticas dos professores, ou seja, da própria pedagogia em sua imersão no mundo dos valores. Todavia, talvez essa crítica seja injusta, já que os trabalhos dos filósofos analíticos da educação sempre se deram com valores, em um estilo distante dos propósitos de Russell. Outra crítica foi a de que, tornando a filosofia da educação algo técnico – a análise –, deixaram-se de lado certas preocupações, como as questões sobre a infância, sobre as melhores e piores políticas educacionais para as várias camadas emergentes da população, sobre os conflitos sociais etc. Mas também aí os críticos exageraram, pois a filosofia analítica, principalmente nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, tendeu a se associar ao pragmatismo e a receber deste toda uma carga de preocupações com a política, a infância, a sociedade em conflito, a democracia e assim por diante.

Os críticos dos programas de trabalho da filosofia analítica no campo educacional erraram o alvo. As dificuldades da filosofia analítica da educação foram menos de falta de integração com temáticas voltadas para as necessidades da pedagogia na sua lida com a prática educacional do que aquelas provocadas por problemas exclusivamente filosóficos. Na verdade, a queda de prestígio da filosofia analítica da educação se deu por sua vinculação com o realismo lógico e com o positivismo lógico. Estes foram duramente criticados na medida em que o barco da noção forte de verdade – a verdade como correspondência – foi fazendo água no decorrer do século XX, bem como o outro barco, o da teoria semântica, que apostava em uma noção de referência como básica para explicar o significado. O desprestígio parcial da filosofia analítica direta ou indiretamente ligada ao positivismo lógico deu vida nova ao pragmatismo. Esse novo pragmatismo, que surgiu no pós-guerra e

4. A citação está em: GHIRALDELLI Jr., P. O que é filosofia da educação – uma perspectiva metafilosófica. In: *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DPA, 2000.

ganhou um grande impulso no último quarto do século XX, se fez imiscuído no âmbito da filosofia analítica e sua ênfase na linguagem.

Quine e a indeterminabilidade do significado

Um ponto central na investigação de Willard van Orman Quine (1908-2000) foi a busca de resposta para a pergunta: "O que vêm a ser o significado e as condições de verdade das declarações lingüísticas?" Como se pode ver, sua tarefa filosófica seguiu à risca a tarefa posta para a filosofia a partir de Frege. Todavia, Quine não seguiu Frege diretamente, e sim os positivistas lógicos. Fora um aluno dedicado de Rudolf Carnap.

Em relação às declarações lingüísticas, Quine aprendeu com os positivistas lógicos a considerar apenas três campos: 1) o dos enunciados científicos (ou similares); 2) o dos enunciados lógicos ou matemáticos; 3) o dos enunciados filosóficos. O que se entendia por cada um desses tipos de enunciado?

1. Os enunciados científicos corresponderiam às *declarações fatuais* – aquelas que dizem respeito a "fatos no mundo". Uma declaração fatual com sentido seria um relato de experiências imediatas, sensíveis. Se assim não fosse, ao menos tal relato seria passível de redução a uma combinação de declarações que formariam um relato de experiências imediatas – este era um postulado do positivismo lógico. O significado desse tipo de enunciado – seu sentido – seria dado pelo conjunto das condições empíricas de verdade. Observemos a declaração factual: "Há um copo sobre a mesa". O significado de tal declaração é dado pelo conjunto de condições que o tornam verdadeiro (ou falso): vejo o copo, outros também o enxergam, posso tocá-lo, outros também o fazem etc.

2. Os enunciados lógicos, isto é, as declarações analíticas e matemáticas, não dizem respeito a fatos no mundo. Sua função seria a de relacionar e afirmar algo sobre os símbolos, os conceitos e a linguagem. A verdade desse tipo de declaração seria dada exclusivamente por sua estrutura sintática. Observe uma declaração que para ser verdadeira ou falsa não precisa recorrer ao empírico: "O homem solteiro é um não casado".

3. Os enunciados filosóficos, que para os positivistas lógicos eram as declarações metafísicas, formavam um discurso que, por definição, dizia respeito ao mundo, mas conteria sentenças que não poderiam, no limite, ser reduzidas a relatos de experiências humanas. O discurso filosófico, sendo assim

por definição, não poderia ser nem refutado, nem confirmado. Portanto, nada seria senão um saber teórico irrelevante.

Para os positivistas lógicos, o saber verdadeiro, o *conhecimento*, era fornecido apenas pelos dois primeiros tipos de declarações, aquelas vindas das ciências empíricas, da lógica e da matemática. A filosofia desapareceria? Como metafísica sim, mas como prática de assepsia da linguagem e de dissolução de problemas, não. O que restaria à filosofia? A análise e a clarificação do discurso – cotidiano, científico, pedagógico – e o estabelecimento das condições de legitimidade desse discurso.

O pressuposto dos positivistas lógicos era o de que essa *análise da linguagem* – e sua assepsia – seria possível porque o significado das sentenças da linguagem (e suas condições de verdade) era nítido e determinável. Foi essa via que o realismo de Russell tomou. E foi essa a via tomada por uma boa parte da filosofia analítica da educação. Esse pressuposto foi, exatamente, o alvo das flechadas mais certeiras de Quine. Ele deu combate a isso por meio da tese sobre a "indeterminabilidade do significado".

O que foi a tese da "indeterminabilidade do significado"? Em Quine, ela veio associada ao que seria sua versão do "argumento contra a linguagem privada". Trata-se do que ele denominou "mito do museu", ou seja, o nome que caberia ao que batizou como "teorias semânticas acríticas".

As "semânticas acríticas" tomavam a mente humana como um museu, que possui internamente várias peças expostas em vitrines, que seriam os significados, e todas essas peças associadas a seus rótulos, que seriam as palavras. Aí estaria a imagem do "museu mental". Nesse caso, trocar de linguagem nada seria senão trocar os rótulos, preservando as peças do "museu mental". Comumente a aceitação de tal semântica viria por causa da admissão da possibilidade de que todos os humanos são capazes de produzir uma "linguagem privada", isto é, uma linguagem não aprendida socialmente, que preservaria para cada um de nós, em um plano mental interno e privado, a expressão *própria* dos significados (enfim, a essência das coisas). Cada ser humano teria uma linguagem exclusiva com a expressão dos significados mentais. Admitido isso, teríamos outra maneira de afirmar que há uma ligação entre o "mundo íntimo" e o "mundo exterior". Se existisse tal linguagem (seria uma linguagem?), poderíamos, por *introspecção*, captar os significados.

Quine entendia a linguagem como uma interação social. Ela pressuporia um grupo organizado, em que os falantes adquirem hábitos lingüísticos. O significado não seria, então, uma entidade psíquica. Seria, sim, uma *proprie-*

dade do comportamento – do comportamento lingüístico, social. Todavia, isso não implicava dizer que o significado poderia ser exclusivamente determinável – e este foi o ponto central da tese de Quine.

Quine defendeu a tese da "indeterminação do significado" por meio de um experimento filosófico. Suponha um lingüista-antropólogo que tenta traduzir para seu idioma uma língua (um grupo de sons) completamente estranha, falada (emitida) por um nativo. Após certo esforço analítico, o lingüista consegue obter o que julga ser uma expressão, por exemplo: "Demki gavagai zaronka pursh denot gavagai". Tal expressão é proferida pelo nativo todas as vezes que aparece um coelho. O lingüista traduz a expressão por: "Este coelho é o mesmo que aquele coelho", em que "gavagai" = "coelho". Assim, à primeira vista, tudo parece uma questão simples, que se resolve facilmente; o significado é objetivo, ou seja, "gavagai" = "coelho", com todo o resto se adequando perfeitamente. No entanto, o que Quine observou foi que tal adequação nunca ocorreria. Para ele, sempre teríamos no mínimo três candidatos igualmente defensáveis para substituir "gavagai". Primeiro, "coelho"; segundo, "parte não destacada de coelho"; terceiro, "estados de coelho". Com qual ficar? Qual seria *mesmo* o significado de "gavagai"? Quine chamou a atenção para o fato de que a ostensão (o apontar, o indicar) não resolveria esse impasse. De nada adiantaria pronunciar repetidas vezes a expressão "gavagai" diante do nativo, visando seu assentimento ou não, variando as estimulações, misturando-as e assim por diante. Para cada opção, a tradução poderia ser arrumada de modo novo, de maneira que não se chegaria a uma situação definitiva. Assim, não teríamos como perguntar pela *tradução correta* – ou, melhor dizendo, a tradução correta exclusiva.

Por exemplo, ao dizer "gavagai" = "parte não destacada de coelho", a expressão inteira do nativo ficaria sendo "esta parte não destacada de coelho é uma parte do mesmo coelho que dizia respeito àquela parte não destacada de coelho". Assim, se todas as três traduções e suas respectivas acomodações estiverem, uma a uma, correspondendo a acordos entre os falantes da língua do nativo e os da língua para a qual a expressão foi traduzida, não haveria como saber qual tradução deveria ser chamada *exclusivamente* de correta.

Quine lembrou ainda que, ao dar crédito ao "mito do museu", poderíamos falar de um *certo* e de um *errado* na questão; mas isso, é claro, se houvesse acesso ao museu. Não sendo esse o caso (o museu, se existisse, seria acessado só pelo próprio nativo), restaria admitir que a indeterminação do significado se deve à própria indeterminação da tradução; no limite, teríamos aí, também, a tese da inescrutabilidade da *referência*. Afinal, qual seria a referência de "ga-

vagai"? "Gavagai" poderia ser um termo geral do nativo para predicar coelhos, mas também poderia ser algo com o qual o nativo predicava estados temporais de coelho, partes não separadas de coelho ou mesmo um termo não-geral, singular, que se referiria à qualidade de ser coelho (um tipo de *coelhidade*). Neste último caso, a frase "demki gavagai zaronka pursh denot gavagai" seria traduzida por "esta ocorrência da qualidade de ser coelho manifesta o mesmo coelho que aquela ocorrência da qualidade de ser coelho". Com isso em mãos, como poderíamos determinar exclusiva e *objetivamente* o significado?

Para sair desse impasse, Quine optou por uma doutrina holística (contextualista) do significado. O significado de uma palavra ou frase individual foi compreendido por ele somente pelas relações internas de um corpo de linguagem ao qual a frase ou a palavra pertenceriam. O significado só seria compreendido em suas relações com uma trama determinada de conceitos, uma teoria, uma rede de crenças e desejos, um complexo de disposições lingüísticas ligadas, é claro, a uma forma social de vida.

Assim, Quine ensinou, tal como vários dos filósofos clássicos do pragmatismo, que o significado deveria ser colocado de lado, em favor da observação da significância e da sinonímia. E a significância das expressões deveria ser buscada na observação do uso dos enunciados, sendo que as expressões teriam de ser tomadas como anteriores às palavras.

Todavia, Quine ainda se manteve ligado a seu passado. Não conseguiu romper definitivamente com o positivismo lógico. Então, forjou a noção de *stimulus meaning*. Haveria *stimulus meaning* afirmativos e negativos de uma sentença S para um falante A. O *stimulus meaning*, segundo Quine, era o conjunto de estimulações que tornariam A disposto a assentir ou dissentir da sentença S. Tal disposição de A seria, em última instância, determinada pelos estímulos neurais que colocariam o falante A em situação de assentir ou dissentir de S. Com isso, Quine acreditou poder articular uma ponte – ainda que indireta – entre a linguagem e o mundo não-lingüístico. Foi exatamente esse ponto que levou Donald Davidson, que foi aluno de Quine, a se insurgir.

Davidson: a linguagem só se faz na comunicação

Os trabalhos de Quine ecoaram sobre as investigações de Donald Davidson. Todavia, a idéia de *stimulus meaning* não foi absorvida pela agenda davidsoniana. Davidson não viu qualificação para a questão de falar de condições comporta-

mentais que, em última instância, seriam devidas a "estímulo neural". Sua maneira de nos dar um quadro do que seria a linguagem e, portanto, o significado, seguiu um caminho livre dos resquícios do positivismo lógico.

Explico a idéia davidsoniana de linguagem por meio de quatro elementos: sua teoria do significado, sua teoria da interpretação e as idéias do que ele denomina de *princípio de caridade* e *triangulação*. Aqui, você deve ter paciência: cada elemento precisa ser entendido parcialmente, embora só no funcionamento do conjunto é que cada um pode fornecer o entendimento do que é seu papel. Quando isso ocorre, a própria noção de linguagem, na acepção de Davidson, se torna clara.

No campo da filosofia da linguagem, as teorias do significado se dividiram em dois tipos: há as que chegam a uma definição do significado ou a uma exposição sobre como o significado é fornecido, e há as teorias que apenas indicam como se pode construir, para uma determinada linguagem, algum mecanismo pelo qual o papel que em geral atribuímos ao significado apareça. Este segundo caso é o de Davidson.

Como Davidson tratou o significado, ou seja, o centro do problema da filosofia analítica?

Em vez de dizer, diretamente, o que é o significado, como as teorias em geral tentaram fazer, Davidson optou por um objetivo mais humilde. Ele se propôs a montar uma teoria que pudesse gerar um teorema para cada sentença *S* de uma linguagem *L*[5], e tal teorema, então, daria o significado de *S* e mostraria como o significado estaria dependente dos componentes de *S*. De certo modo, aí estava, com uma nova roupagem, uma idéia básica de Frege – a idéia de que a unidade pela qual temos o significado é a sentença e que, ao mesmo tempo, há a interdependência entre os componentes da sentença e do significado.

De que tipo seriam os teoremas aludidos?

Davidson tomou como ponto de partida a idéia simples e intuitiva de que um teorema que quer dar o significado de uma sentença é do tipo:

(I) *S* quer dizer *M*.

Neste caso, *S* denota uma sentença de *L*, e *M* é seu significado. Seria este um bom teorema? Não, ele foi rejeitado por Davidson. Pois Davidson, seguindo Quine, manteve a tese da indeterminabilidade do significado. Ou

5. *L* é uma "linguagem natural", isto é, uma linguagem comum como o inglês, o português, o francês e assim por diante. Por "linguagem formalizada" entendem-se linguagens como as da lógica, da matemática etc.

seja: não haveria razão para levar adiante um teorema cujo trabalho era o de indicar para *S* uma referência e, então, tirar daí o significado. Assim, seu segundo passo foi o de admitir uma modificação no teorema (I). Sua escolha recaiu na seguinte formulação:

(II) *S* quer dizer que *p*.

Neste caso, *S* expõe uma sentença de *L*, e *p* é uma sentença de uma metalinguagem[6] de *L* que especifica o significado de *S*. O teorema (II) pareceu melhor a Davidson do que o teorema (I), uma vez que evitava a reificação do significado. Ou seja, o significado não seria uma *coisa* para a qual se aponta, e sim uma sentença. *S* e *p* são, evidentemente, sentenças, de modo que não haveria, no caso, desobediência a Quine. Também não existiria aqui nenhuma comparação entre entidades lingüísticas e não-lingüísticas. Todavia, Davidson entendeu que (II) ainda não era uma boa opção. Entre outras razões, ele sabia que tal teorema soava como circular: a expressão "quer dizer que", pertencente ao teorema, pressupunha que já se soubesse, de antemão, o que deveria ser mostrado, pois o que seria o "quer dizer que" senão uma expressão substituível por "significado"? Ou seja: (II) desejava mostrar o significado e, no entanto, já pressuporia o significado conhecido para que houvesse o entendimento de (II).

O terceiro passo de Davidson foi o de propor que *S* e *p* fossem articulados, para formar o teorema pedido, por meio de uma expressão recolhida por ele da teoria semântica da verdade do lógico Alfred Tarski. Fazendo isso, ele obteve:

(III) *S* é verdadeiro se e somente se *p*.

Neste caso, *p* é uma sentença de uma metalinguagem de *L*, e *L* é a linguagem natural na qual a sentença *S* está situada. O teorema (III) pareceu a Davidson encaixar-se perfeitamente no que ele queria. Sua teoria do significado para uma linguagem *L* forneceria teoremas sobre as condições de verdade das sentenças de *L*. Isso ficou perfeito na medida em que Davidson acrescen-

6. Uma metalinguagem, aqui, deve ser entendida como uma linguagem capaz de expressar, com seus termos, a linguagem. Por exemplo, podemos usar o português como linguagem, e o inglês como metalinguagem, ou seja, como uma linguagem para falar a respeito do português.

tou o tempo e o falante na aplicação do teorema, de modo que, exemplificando, as coisas se passariam do seguinte modo:

> "Eu estou alegre" é verdadeiro no português quando falado por *x* no tempo *t* se e somente se *x* está alegre em *t*.

Genericamente, o teorema teria de ficar no seguinte formato:

> (IV) *S* é verdadeiro em *L* quando falado por *x* no tempo *t* se e somente se *p*.

Neste caso, *x* é um falante de *L*, *t* é um momento, *S* é o nome de uma sentença de *L*, e *p*, a tradução de *S* na metalinguagem de *L*.

Com o teorema (IV) em mãos, Davidson tentou ver se ele poderia ajudá-lo, de algum modo, em uma situação que chamou de "tradução radical". Se o teorema se mostrasse uma boa ferramenta para uma tradução (o papel essencial do significado é que ele colabore na tradução, não é?), ajudaria Davidson a dar um passo a mais na sua explicação do significado e na compreensão do que é, afinal, a linguagem.

O que Davidson deveria mostrar, portanto, era como elaborar algo como uma tradução razoável de uma linguagem natural para outra linguagem natural. Uma vez podendo elaborar traduções razoáveis, os teoremas do tipo (IV) seriam a formulação capaz de esclarecer algo sobre o significado, considerando unicamente as condições de verdade e nada mais. Também aí o espírito de Frege estava presente – na idéia de manter a noção de verdade como primitiva, aquilo que não se explica, e com ela dar base a algum esclarecimento sobre a noção de significado (um conceito primitivo é um conceito que temos a partir de uma intuição, como o conceito de ponto, em geometria analítica). A tarefa de Davidson ganhou o nome de "interpretação radical". O que seria? Uma situação muito semelhante à da experiência imaginária de Quine com o coelho diante do nativo. O intérprete radical foi destinado por Davidson como aquele que teria de entender um conjunto de sons, provavelmente uma linguagem, emitidos por um falante sem saber de antemão informação alguma a respeito das palavras da tal linguagem, muito menos um possível significado de alguma palavra do falante.

A idéia básica de Davidson era que tal interpretação deveria ser feita com a ajuda do teorema pelo qual propôs uma maneira de expor o significado, como aparece em (IV). Funcionou? Imagine o seguinte evento:

(E) José é inglês, pertence a uma comunidade de falantes do inglês. Em determinado momento e local, ele sustenta que a frase "*It is rain*" ["está chovendo"] é verdadeira. Emite essa expressão na segunda-feira à noite, quando chove perto dele.

O intérprete radical não conhece absolutamente nada de inglês. Mesmo assim, pode compreender o evento (E). Pode coletar inúmeros eventos (E) de vários outros falantes do inglês, na comunidade de José (em outros dias). Ele sabe, uma vez que entende o português, que aquilo que está ali, expresso entre aspas, é contado como verdadeiro, e que José (e todos os outros com quem esteve) sustenta como verdadeiro. Ele pode, então, construir a informação dada em (E) na forma (menos rígida) do teorema que Davidson produziu para expor o significado, o teorema (IV). Eis então a expressão resultante:

(R) "*It is rain*" é verdadeiro em inglês de um falante × em um tempo *t* exatamente no caso de estar chovendo próximo do falante × naquele momento *t*.

Ao construir (R), o que o intérprete sabe, mesmo não sabendo inglês? Sabe que um falante expressou algumas palavras para dizer algo verdadeiro. Então, apenas com a noção de verdadeiro e falso, sem evocar nenhuma noção tradicional de significado, o intérprete tem um mecanismo para iniciar alguma coisa que poderá chamar de tradução razoável. Ou, se não quiser chamar de tradução, poderá dizer que tem um mecanismo que lhe dará um ponto de partida bastante interessante para estabelecer uma comunicação com falantes do tipo de *x*. Na prática, a teoria do significado de Davidson, ainda que não fale "o que é o significado", dá o serviço essencial. O intérprete radical poderia competir muito bem com aqueles que, também não sabendo inglês, tivessem um dicionário na mão, e que, portanto, estariam tentando formular um tipo de tradução com base naquilo que comumente se chama "significado". Haveria algum problema nisso? Sim, poderia haver: todos eles, os falantes como José, estariam mentindo; ou simplesmente "*it is rain*" nada teria a ver com a chuva que cai perto deles. É plausível imaginar isso? Davidson diz que, concretamente, não. Imaginar tal objeção seria pouco razoável. E sua negativa se baseia no que ele chama de "princípio de caridade".

O procedimento básico do intérprete radical envolveria o princípio de caridade. No que consistiria esse princípio?

Davidson chamou de *princípio da caridade* uma pressuposição do intérprete em relação ao falante. O intérprete imaginaria que o falante, uma vez sendo o possuidor de uma linguagem, deveria exibir um padrão de crenças e outras atitudes cujos conteúdos fossem logicamente consistentes. Seria exagerado pressupor essa racionalidade como um comportamento do falante? Talvez sim, talvez não. Mas, enfim, haveria outra coisa a fazer? Davidson acertou para o princípio de caridade uma pressuposição bem enxuta. O que o intérprete deveria admitir como racionalidade do falante nada seria senão uma regra básica de nossa lógica: o falante que diz que está chovendo e, então, acredita que está chovendo, não pode acreditar, ao mesmo tempo, que não está chovendo. Aceitando essa base do princípio da caridade, Davidson adicionou a isso a *triangulação*. O que veio a ser tal procedimento?

Davidson introduziu a imagem de um triângulo cujos vértices seriam compostos pelo falante, o intérprete e o ambiente compartilhado por ambos. O intérprete, nesse caso, poderia acumular a função de observador da situação, ou seja, a interação entre ele e o falante em função do compartilhamento do ambiente. O teorema (IV) e o princípio de caridade estariam acionados, aí, sem descuido. A interpretação consistiria nas várias tentativas do intérprete de conformar sua teoria da interpretação ao falante e seu ambiente. Sua teoria teria êxito na medida do grau ao qual ela faria o falante e o intérprete concordarem a respeito de atitudes e sentenças que ambos viessem a sustentar e de que não pudessem abrir mão, segundo o teorema (IV). No caso do exemplo, o que se sustenta está bem claro em (R).

Davidson admitiu a improbabilidade de concordância completa entre o falante e o intérprete; contudo, insistiu que seria possível ver que, quanto maior a concordância, mais delineamento haveria sobre o que não se apresentaria como possível de receber concordância. Questões teóricas deveriam provocar, é claro, maior discordância do que questões sobre o ambiente propiciador de contato mais direto entre o falante e o intérprete.

O processo de triangulação assumiria a linguagem como basicamente comunicacional, e pressuporia o holismo de Davidson. O holismo, como Davidson o viu, é a posição que diz que não é possível que exista uma crença particular isolada de outras crenças. Atribuir uma crença a um indivíduo implicaria atribuir a ele um conjunto de crenças. Holismo, triangulação na base do princípio de caridade e correlação de enunciados segundo o teorema (IV) davam a Davidson a garantia de que uma maneira de interpretação seria, ao menos formalmente, possível.

Mas o que foi, enfim, que Davidson fez ao terminar sua teoria do significado? Basicamente isso: ele descreveu a linguagem e explicou-a como comunicação.

Ora, mas haveria alguém capaz de imaginar a linguagem como não sendo a base da comunicação? Eis aqui o erro de leitura, que não deve ser cometido: Davidson não disse "a base" da comunicação. Seu modo de mostrar o que ocorre na interpretação apresenta dificuldade para alguns, mas no geral é simples. Qual a dificuldade e em que consiste a simplicidade? A dificuldade é a seguinte: alguns não aceitam que os seres falantes só são falantes, no sentido pleno da acepção, após a comunicação. Acredita-se que cada um tem sua linguagem e, por isso, podem conversar. Acredita-se na linguagem ou como um dom natural ou como um conjunto de regras socialmente aprendido. Mas a teoria de Davidson é simples. Não deve ser lida sob a luz dessa idéia. A simplicidade é a seguinte: a linguagem não é nada além da comunicação social; se dois emissores de sons criam um processo comunicacional, isto é, após trocas de sons e gestos conseguem estabelecer algum nível de entendimento sobre o que os cerca, então é possível dizer, *a posteriori*, que eles forjaram algum tipo de linguagem. Não há linguagem *antes* da comunicação. O que é chamado de linguagem do falante e linguagem do intérprete, como Davidson ensina, concretamente nada é antes que o processo de comunicação dê mostras de algum êxito. É o êxito alcançado na comunicação – ou seja, a efetivação de que houve uma troca de sons e gestos que levaram a alguma concordância sobre o que cerca um falante e um ouvinte – que permite a alguém que assiste à cena dizer: há aí a linguagem. Mas o que há, nesse caso, é a linguagem que acabou de ser criada, inventada.

A filosofia da educação e a pedagogia podem conviver com isso? É difícil. A forma como a educação humanista vê a linguagem, mesmo quando assume que a linguagem é algo "vivo", não permite levar às últimas conseqüências o radicalismo de Davidson no entendimento da linguagem. Os professores tendem a insistir que existe algo que se pode chamar de *o significado* e *a linguagem* – algo já bem estabelecido, de algum modo. A linguagem viria de "estruturas psicológicas" da criança ou do aprendizado desta das "estruturas socioculturais". Em ambos os casos haveria uma espécie de teleologia da natureza ou da sociedade esperando que o processo de ensino-aprendizagem colocasse cada criança de posse do que já seria a *sua* linguagem. Ora, mas uma coisa é o aprendizado do idioma pátrio (ou de outro idioma qualquer) e outra coisa é a linguagem, do ponto de vista filosófico. Se a filosofia da educação quer aprender algo com Davidson e, então, orientar a pedago-

gia, pode começar por aí: deve deixar claro que o aprendizado do idioma requer tirocínio, disciplina, capacidade de tomar para si a norma culta do idioma pátrio; mas ao mesmo tempo deve lembrar os pedagogos e professores que o idioma ensinado no processo escolar é fruto de uma tentativa de apreender e organizar algo que nada mais é do que a troca comunicacional. Os professores podem dizer: "Ora, claro, sabemos que uma língua é dinâmica, que ela se altera". Mas, ainda assim, não é esse o ensinamento da filosofia da educação davidsoniana para a pedagogia. O ensinamento davidsoniano é este: a linguagem nada tem de dinâmica, pois isso seria pressupor a existência de algo chamado linguagem que, enfim, se altera no curso histórico. E não é esta a conclusão de Davidson. O que ele diz é o seguinte: cada processo comunicacional pode (ou não) dar origem ao que se chama, depois, "linguagem". Assim, a filosofia da educação davidsoniana é aquela que alerta a pedagogia para o seguinte: a comunicação *vem antes* do idioma, seja ele qual for, mas, quando vem, se estabelece na forma daquilo a que chamamos linguagem.

A filosofia da educação davidsoniana sabe que, encerrada a troca comunicacional, talvez alguém queira catalogar o que ocorreu e, aí, possa vir a criar o que seriam regras – a gramática, a sintaxe e a semântica, enfim, tudo que os lingüistas imaginam necessário na linguagem para que ela seja uma linguagem. Todavia, uma nova linguagem será criada em um novo encontro dos mesmos falantes. Pois haverá outra comunicação. Haverá novamente erros e acertos na interação. Podemos ver continuidade entre um encontro e outro e, assim, dizer dos participantes que eles "já falam a mesma língua" ou que "ainda não estão falando a mesma língua". Vemos continuidade entre um encontro e outro e já imaginamos que eles estão se apropriando de uma linguagem que seria exterior a ambos. Mas não é isso. Ocorre uma continuidade, sim, mas porque eles não teriam motivo para jogar fora a experiência que tiveram no primeiro encontro. E não porque estariam se apropriando de algo já dado e, então, aplicando tal "estrutura" no ato comunicacional. A filosofia da educação davidsoniana pode sugerir à pedagogia que observe como as crianças elaboram a comunicação e, no caso de êxito desta, uma linguagem que, não raro, difere em muito da linguagem que é considerada "o idioma que se quer ensinar na escola". As crianças estarão sempre, imaginativamente, criando condições para a troca comunicacional. A linguagem *sempre* estará em processo de criação a partir dos êxitos (e fracassos) do processo social comunicacional.

Mas a sugestão da filosofia da educação davidsoniana para a pedagogia deve ser tomada de maneira prudente. A filosofia da linguagem de Davidson

não diz respeito a um método de aprendizado. Aliás, ela não é operacionalizável como experiência empírica. É uma abstração filosófica. O que Davidson elaborou é apenas uma *forma filosófica* segundo a qual é possível dizer algo sobre o significado. Ao se dizer algo sobre o significado, monta-se uma experiência filosófica que descreve a comunicação. A comunicação se torna racionalmente descritível; o que se mostra é que, na sua descrição, ela, a comunicação, tem tudo para ocorrer. Mas não estava Davidson, no início, tentando explicar o significado e, enfim, a linguagem? Sim! Pois bem, essa era a explicação: a descrição racional, filosófica, do fenômeno comunicacional. Isso é a linguagem. É a isso que batizamos de linguagem.

Davidson lançou a idéia de que a linguagem não existe. O que quis dizer com isso? Ele foi claro: a linguagem como um conjunto de regras, quase como uma instituição, que fica esperando seus usuários se inscreverem nela como se inscrevem em um clube ou um partido, nada seria senão uma imagem forjada por boa parte dos filósofos e, principalmente, dos lingüistas. Mas seria impossível afirmar isso que lingüistas e filósofos tradicionais afirmam.

Toda vez que viéssemos a estudar a linguagem, teríamos que usar os procedimentos aludidos: um teorema para as condições de verdade como os que Davidson montou, um processo de triangulação e, é claro, a pressuposição do princípio de caridade. Tudo isso e a noção do holismo davidsoniano. Ora, o que seria isso senão a admissão de que estaríamos apenas tentando descrever a comunicação livre? Se pudermos descrever isso, teremos dito tudo que poderíamos dizer do significado. Então, teríamos dito tudo da comunicação e, enfim, da linguagem. A linguagem nada seria além do que aquilo que foi inventado ali, no âmbito da comunicação. Foi isso que Davidson, de fato, fez.

Uma filosofia da educação que pudesse enxergar que não existe linguagem, que ela é o nome que damos ao fruto de cada processo de comunicação que pode ou não vir a ter algum êxito, seria uma filosofia da educação que apostaria todas sua fichas no incentivo da imaginação. O que se poderia sugerir à pedagogia, por parte da filosofia da educação davidsoniana, é exatamente isto: coloquem todas as forças no desenvolvimento da imaginação das crianças, pois só a imaginação lhes dará a chance de se envolver em processos difíceis de comunicação, e só tais processos trarão para as crianças esse instrumento poderoso chamado linguagem. Elas não terão linguagem se não se comunicarem. E não se comunicarão efetivamente se não forem capazes de criar condições de interação. O programa davidsoniano de filosofia da educação poderia dizer para a pedagogia, de um modo como ela nunca ouviu, a seguinte frase: antes imaginação do que conhecimento.

RESUMO

Os elementos básicos da "virada lingüística" apresentam-se, na tese de Wittgenstein, contra a possibilidade da "linguagem privada", e, na tese de Frege, que a "unidade de significado", o que se busca para explicar a linguagem, não são os nomes. A "virada lingüística" e o desempenho da filosofia analítica, no decorrer do século XX, se fizeram no sentido de uma ampliação da noção de linguagem como elemento vivo e como nosso ambiente por excelência. Com os positivistas lógicos, a idéia de linguagem se estabelece com algum tipo de realismo. Com Davidson, chegamos ao ponto de tomar a linguagem como o que é produzido e reproduzido no âmbito da comunicação. Assim, a idéia de troca, comunicação, interação lingüística e entendimento se torna um processo que depende menos de regras preestabelecidas e mais da capacidade de imaginação dos falantes. Antes imaginação do que conhecimento pode ser o *slogan* da filosofia da educação davidsoniana.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

1. Leia e discuta com colegas e com o professor o texto "A filosofia da educação no século XX", de Paul Smeyers e James Marshall, no livro *O que é filosofia da educação?*, de Paulo Ghiraldelli Jr. (Rio de Janeiro: DPA, 2000. p. 89-120).

2. Escreva um texto explicando como a situação dos quadrinhos de Hart & Parker[7], NÃO exemplifica a situação da "linguagem privada" contra a qual Wittgenstein se insurgiu.

7. Johnny Hart nasceu em 1931. Tornou-se, aos 19 anos, amigo de Brand Parker. São cartunistas veteranos dos Estados Unidos. Além de Wizard of Id, eles fazem também B.C., tira que nasceu em 1958. Sobre as interessantes idéias de Hart, ver: <www.ptm.org/JulHartofBC.htm>. Acesso em: 10 jun. 2006.

3. Leia e discuta com o professor a questão da proeminência da fala sobre a escrita, como sugere Sócrates, a partir do livro *Oralidade e escrita em Platão*, de F. Trabattoni (São Paulo: Discurso/Editus, 2003).

4. Discuta o método de Rorty, que segue Davidson, de "redescrição" como elemento pedagógico. O método da "redescrição" pode ser visto em: a) *Richard Rorty*, de Paulo Ghiraldelli Jr. (Petrópolis: Vozes, 1999); b) na introdução e nos ensaios de *Pragmatismo e política*, de R. Rorty (São Paulo: Martins, 2005).

QUESTÕES

1. Como as escolas empirista e racionalista são abaladas pelo argumento de Wittgenstein contra a "linguagem privada"?
2. O que é o realismo de Russell?
3. O que defende o positivismo?
4. O que é a "indeterminabilidade da tradução"?
5. Se há a "indeterminabilidade da tradução", então como elaboramos um modo de nos entender, segundo Davidson?
6. O que é a filosofia analítica e o que é a filosofia continental?
7. Quais as razões do fracasso da filosofia analítica – ou seja, de sua versão como positivismo lógico – no âmbito educacional?
8. Por que uma filosofia da educação davidsoniana tem como tarefa insistir na imaginação?
9. No que o trabalho de Frege colabora com o de Davidson?
10. No que o modo de Davidson ver a linguagem difere do utilizado por Derrida, ao recorrer ao trabalho de Saussure?

SUGESTÕES DE LEITURA

BUNNIN, N; TSUI-JAMES, E. P. *Compêndio de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2005.

COSTA, C. F. *Filosofia analítica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

DANTO, A. C. *Connections to the world*. Berkeley: California University Press, 1989.

GHIRALDELLI JR., P. *O que você precisa saber sobre filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

———. *Caminhos da filosofia*. Rio de Janeiro: DPA, 2005.

MURPHY, J. *O pragmatismo – de Peirce a Davidson*. Lisboa: ASA, 1993.

PETERS, M.; GHIRALDELLI JR., P. *Richard Rorty: philosophy, education, and politics*. New York: Rowman and Littlefields, 2001.

QUINE et al. *Quine e Ryle*. São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Os Pensadores)

SUGESTÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

APPIAH, Kwame Anthony. *Introdução à filosofia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BORRADORI, G. *Os filósofos americanos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

GHIRALDELLI JR., P. *Richard Rorty*. Petrópolis: Vozes, 1999.

———. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DPA, 2000.

NODDINGS, N. *Philosophy of education*. Stanford: Stanford University & Westview Press, 1995.

PASSMORE, J. *A hundred years of philosophy*. Londres: Penguim, 1994.

RORTY, R.; GHIRALDELLI JR., P. *Ensaios pragmatistas sobre subjetividade e verdade*. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

STRAWSON, P. *Análise e metafísica: uma introdução à filosofia*. São Paulo: Discurso, 2005.

Apoio ao aluno e ao professor: Paulo Ghiraldelli Jr. *Sites*: www.ghiraldelli.pro.br e www.filosofia.pro.br. E-mail: pgjr23@yahoo.com.br.

6

A filosofia da educação do pragmatismo

Neste capítulo você vai estudar o pragmatismo americano. Trata-se da escola filosófica que, nos tempos contemporâneos, mais se importou com a pedagogia e a educação. John Dewey, um de seus principais representantes, foi considerado por vários manuais como o filósofo da educação por excelência. No final do século XX, após algumas décadas de eclipse, o pragmatismo voltou à cena não só nos Estados Unidos, mas também em todo o mundo. Richard Rorty foi o grande impulsionador desse movimento. Você tomará contato com a trajetória Dewey-Rorty e, com isso, terá um bom exemplo da tentativa de resposta do pragmatismo aos problemas da filosofia da educação no mundo contemporâneo, ou seja, as dificuldades geradas pela crise do Humanismo e pelas críticas às noções de verdade e subjetividade. O estudo dessa trajetória permitirá que você vá da filosofia da educação para algumas sugestões pedagógicas.

O pragmatismo na era da experiência

Atribuímos a criação da filosofia do pragmatismo a três pioneiros estadunidenses, Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1841-1910) e John

Dewey (1859-1952). A base do pragmatismo, que se faz notar nos filósofos pioneiros, é a busca de referência na *prática*, tanto para o trabalho intelectual em geral quanto para o trabalho filosófico em particular. O que isso quer dizer? Simplesmente o seguinte: o que faz diferença é a prática, ou seja, são as alterações dos comportamentos humanos, individuais e coletivos, as mudanças de discurso, pensamento e mentalidades que constituem o elemento sinalizador principal para a filosofia.

De modo semelhante a outras escolas filosóficas do século XX, a dos pragmatistas também queria se livrar dos dualismos da metafísica, ou seja, "mente-corpo", "sujeito-objeto", "realidade-aparência" e assim por diante. Eles pretendiam ter uma noção intermediária que pudesse servir como elemento capaz de nos fazer pensar o mundo por meio de uma cosmologia relacional. A noção que encontraram para tal desempenho foi a de experiência.

Peirce entendia a experiência (*experience*) como "experimento" (*experiment*), ou seja, como prática de laboratório, em que os procedimentos aos quais se quer dar atenção são preparados, controlados e postos sob alta condição de verificabilidade. James considerou a noção de experiência de um ponto de vista, digamos, mais psicológico. Ele não desprezava a maneira como Peirce, "homem de laboratório", via a experiência, mas levou o termo para perto da noção – possível na língua portuguesa, mas quase sem equivalente específico no inglês – de "vivência" (os americanos diriam, talvez, simplesmente *experience*). John Dewey, por sua vez, observando seus dois antecessores, procurou dissertar sobre o termo "experiência" para torná-lo mais amplo e útil.

Leitor do filósofo Hegel, devido à grande influência do idealismo alemão sobre os professores norte-americanos da chamada Idade de Ouro da filosofia estadunidense, Dewey soube caracterizar sua noção de experiência com o que era expresso pelas noções *Erlebnis* e *Erfahrung*. A primeira noção pode ser colocada no português como vivência ou experiência psíquica, e a segunda como experiência ou experimento de um povo, de uma cultura ou de um indivíduo nela inserido. Com a primeira (*Erlebnis*) referimo-nos ao que passamos ao visitar nossa memória, nossa vida psíquica e as situações mais subjetivas, íntimas; com a segunda (*Erfahrung*) reportamos à vida coletiva, ao que todos que nos cercam viveram ou àquilo que nossos antepassados deixaram como cultura e que articulamos, por aprendizado, ao passado de nosso povo, família, grupo ou clã.

Um dos exemplos de Dewey a respeito da noção de experiência foi a entrevista para emprego. Um encontro de duas pessoas em uma entrevista assim

poderia ser repetitivo, por um lado, mas poderia ser algo novo, por outro lado. O homem que chega para a entrevista pode acreditar que tudo ocorrerá como sempre, nos encontros para esse fim, e o entrevistador está pronto para catalogar mais um possível empregado em uma ficha meramente burocrática. Mas então, no decorrer da conversa, ocorre algo novo, uma interação, um compartilhamento de elementos variados. Assim, se mais tarde um terceiro quisesse entender o que ocorreu ali, não bastaria ler o registro dos arquivos ou aplicar a ciência da psicologia ou outra ciência qualquer sobre o caso. O melhor modo seria apelar para a ficção ou para o drama. Isso porque aquele foi um evento de emoções cruzadas, talvez uma imaginada troca de posições entre entrevistado e entrevistador sobre aquele momento e sobre o futuro, sobre o que seria conseguir ou não um emprego. Dewey entendia que o que ocorreu com o entrevistado, em seu comportamento, divergente e adequado ao que pedia o entrevistador, seria um tipo de experiência estética. Tomando a experiência como estética conseguiríamos nos aproximar da noção de experiência como *o que ocorre na vida.*

Levando em consideração tal noção, Dewey conseguiu aglutinar e refazer, sob novas bases, aspectos da experiência – e do pragmatismo – desenvolvidos por Peirce e James.

Na ótica de James, o pragmatismo servia como um "método para a verdade", para superar divergências que, no tempo dele, eram tratadas como disputas entre racionalismo e empirismo. No plano da metafísica: os pragmatistas não queriam afirmar que o mundo material "está ali", como um elemento em parte ou totalmente construído pela razão, nem que o mundo "está ali", dado, como um elemento alheio e completamente independente do intelecto. Respectivamente, no plano epistemológico: não queriam dizer que era a razão ou a experiência sensível que poderia melhor apreender o mundo. O pragmatismo era, para James, uma espécie de "empirismo radical". Radicalizar o empirismo era, no seu entendimento, fazer da experiência uma pedra de toque melhor para obter resultados em decisões necessárias. James estava menos interessado em definir a verdade, contra ou a favor de teorias consagradas – correspondentista ou concepção coerentista[1] – do

1. As teorias da verdade podem fazer parte da lógica, da metafísica ou da epistemologia. Elas se localizam em dois grandes grupos: o das teorias substantivas e o das teorias minimalistas ou desinflacionadas. As substantivas ou tradicionais são basicamente quatro: a teoria da correspondência, a teoria da coerência, a teoria pragmatista e a teoria da verificação ideal. Assumindo que *X* seja um enunciado, as teorias dizem o que segue:

que dar um procedimento de como agimos para afirmar enunciados verdadeiros ou como fazemos para avaliar enunciados como verdadeiros ou falsos. Ou seja, o pragmatismo deveria ser instrumental, capaz de colaborar com

....

Teoria da correspondência: *X* é verdadeiro se e somente se *X* corresponde a um fato.
Teoria da coerência: *X* é verdadeiro se e somente se *X* for um membro de um conjunto de crenças internamente coerente.
Teoria pragmatista: *X* é verdadeiro se e somente se *X* for útil de acreditar.
Teoria da verificação ideal: *X* é verdadeiro se e somente se *X* for provável, ou verificável em condições ideais.

As teorias minimalistas, por sua vez, estão em dois grupos: a teoria deflacionista e a teoria da redundância podem ser colocadas de um lado; a teoria semântica de Davidson pode ser colocada de outro.
A idéia básica do minimalismo advém de formulações de Frank Pluptom Ramsey (1903-1930). Ele é o pai da idéia básica do deflacionismo, teoria que, em certo sentido, pode exemplificar o minimalismo.
O deflacionismo é o movimento no qual estão os filósofos adeptos da idéia de des-substantização da verdade. Eles desessencializam a verdade, querem retirar dela todo peso metafísico. A perspectiva deflacionista nega que haja uma questão como esta: "Qual é a natureza da verdade?" O filósofo deflacionista diz que a verdade não é uma propriedade "robusta" ou uma propriedade metafisicamente interessante. A "verdade" é redundante, isto é, o que se fala sobre a verdade é algo puramente formal.
O deflacionista pensa o seguinte: o enunciado "É verdadeiro que dois e dois são quatro" ou a expressão "É verdadeiro que nada é importante além do amor" não diz nada além de afimar que dois e dois são quatro e que nada é importante além do amor. A palavra "verdadeiro" aparece nos enunciados em favor da *performance* da linguagem. Os falantes dizem "é verdadeiro" apenas por uma questão de estilo retórico que ajuda na performatividade das frases, ou seja, na melhoria da funcionalidade do discurso, na melhoria da adequação comunicativa do discurso. Assim, a verdade e o verdadeiro, para os deflacionistas, pertencem não ao campo metafísico, e sim ao campo da pragmática da linguagem. É o que segue:

1) se digo "É verdade que *p*", estou afirmando, de um modo mais eficaz, apenas *p*;
2) assim, o termo "verdade" não está sob o guarda-chuva metafísico, mas é algo do uso da linguagem comum.

Epistemologicamente, o resultado disso é a "escada de Ramsey". A metáfora é a seguinte: na base da escada pode-se dizer *p*; no primeiro degrau, "É verdadeiro que *p*"; no segundo degrau, "Está na ordem do universo que é verdadeiro que *p*", e assim por diante. Um deflacionista argumenta que, do ponto de vista do que se poderia encontrar de substancial nas frases colocadas nos degraus da escada, a perspectiva do topo da escada é a mesma perspectiva da base da escada. Se há alguma diferença entre topo e base, não é uma diferença substantiva ou metafísica, mas apenas uma diferença retórica. O conhecimento expresso no topo não é superior, epistemologicamente falando, do conhecimento expresso na base.
Donald Davidson, apesar de poder ser colocado no campo minimalista, se opôs ao deflacionismo, em especial o desenvolvido por Paul Horwich. Davidson não vê possibilidade, como o projeto deflacionista afirma, da eliminação das palavras "verdadeiro" e "verdade" de todo enunciado em que, em princípio, pareceria natural e correto colocá-las. No limite, o deflacionismo teria de fazer isso, uma vez que afirma que tais palavras aparecem para desempenhar um trabalho retórico. Segundo Davidson, nem mesmo Ramsey tentou isso, pois seria uma façanha impossível. Davidson entende que a noção de verdade seja, como a noção de ponto em geometria euclidiana, um "conceito primitivo". Isto é, nós o usamos, sabemos do que se trata, não temos como ficar sem usá-lo, mas não temos uma expressão única, que caiba em uma frase, para defini-la. Assim, para Davidson, as teorias tradicionais são úteis na medida em que acentuam algumas características de enunciados verdadeiros que vêm de nossa noção de verdade, e as teorias deflacionistas são úteis uma vez que nos alertam no sentido de não perdermos tempo tentando definir a verdade. No entanto, sem a noção de verdade, para a qual cada teoria contribui, não saberíamos correlacionar linguagens diferentes nem saberíamos correlacionar enunciados em uma mesma linguagem.

procedimentos de decisão. Como faríamos isso? Observando a experiência de um ponto de vista pragmático, isto é, considerando as alterações no âmbito da prática.

Um exemplo claro: estou andando em uma rua, procurando a casa de um amigo, Antônio, junto com dois outros amigos, Francisco e João. Um deles me diz: "A casa de Antônio é aquela ali na frente, a amarela, na esquina"; o outro o contraria, dizendo: "Nunca, ele não mora em uma casa amarela"; então, com que amigo eu ficaria, uma vez que nunca estive ali? Posso colher informações vindas das experiências de cada um dos meus amigos, Francisco e João. Recolho então as informações de que Francisco já esteve naquela casa e que João nunca foi nem sequer ao bairro. Ora, aposto que o enunciado "a casa de Antônio é a amarela na esquina" é verdadeiro. Não tenho razões para jogar minhas fichas na frase pronunciada por João, pois Francisco tem a experiência mais rica ou mais razoável de ser tomada como válida. É nesse sentido que a verdade é, para James, no que é "bom acreditar". Pois é bom para mim que eu acredite no enunciado de Francisco. Não é bom que eu acredite no enunciado de João.

Dewey aperfeiçoou tal procedimento dizendo que enunciados, para serem chamados de verdadeiros ou falsos, deveriam passar pelo crivo da "assertividade garantida" (*warranted assertibility*). Seria como pedir aquele selo de garantia estampado nas costas ou nos fundos dos produtos eletrônicos que compramos. Cada produto tem um selo que especifica o que devemos fazer para ele funcionar bem. O selo fixa, inclusive, o tempo em que esses procedimentos se manterão válidos. Assim, o selo de garantia nos dá certa segurança, e a expressamos dizendo: "Ah, esse produto ainda está na garantia". Ao dizer isso, estamos resumindo o que lemos nas prescrições do selo. Então, sabemos como colocar o produto em funcionamento e como cuidar dele segundo as especificações que estão no selo. Devemos saber como agir com o produto e usufruir dele em um determinado tempo sem levá-lo a um desgaste excessivo ou colocá-lo sob risco de estrago. O selo diz, também, que a partir de um determinado momento, mesmo que tenhamos cumprido todos os procedimentos, não teremos mais garantia de nada. Todavia, se antes do tempo fixado nosso procedimento com o produto desobedece as indicações do selo, a garantia será suspensa. Ou seja, se o produto não funcionar mais, no prazo especificado, talvez não adiante ir à loja pedir outro igual, novo, ou solicitar um conserto gratuito, pois o vendedor simplesmente poderá perguntar como cuidamos do produto e logo verá que falhamos quanto às re-

gras de uso. Assim, analogamente, cada enunciado tem um prazo de validade e um conjunto de condições contextuais de uso, de aplicabilidade e, portanto, de ser tomado como verdadeiro ou não. Essas condições contextuais, que permitem ou não a "assertividade garantida", são obtidas com base na observação e na consideração da experiência.

É nesse sentido que o pragmatismo dos pioneiros afirmava que a verdade é útil, ou seja, "no que vale a pena acreditar" ou "no que é bom acreditar". Vale a pena acreditar no enunciado *X* e não vale a pena acreditar no enunciado *Y* que desmente *X* – tudo certo, mas não à toa; o ponto de partida para jogar as fichas de aposta em *X* depende da consideração em relação à experiência que fornece aval para aquilo no qual "vale a pena acreditar" ou no que "é bom acreditar".

Essa maneira de lidar com a verdade é bem específica. O pragmatismo não procurou definir a verdade. Ao menos não de um modo capaz de compor com tal definição uma frase que resumiria o que seria a "natureza da verdade". Nunca foi próprio dos pragmatistas investigar algo além de procedimentos segundo os quais seria possível avaliar se uma proposição, ou mesmo um enunciado ou uma teoria, deveria ser adjetivado como verdadeiro ou falso. Os pragmatistas, todos eles, tendiam a encontrar procedimentos para julgar discursos, se é que isso é cabível em cada caso. Isso conduziu James, e em especial Dewey, a uma concepção muito própria de filosofia. Por isso mesmo, Dewey se tornou um filósofo que, em muitos lugares, ficou mais conhecido como defensor da democracia, ou ainda como pedagogo, alguém que investigou questões específicas de educação. Pois os procedimentos que aplicamos para saber o que queremos saber, segundo James e principalmente Dewey, têm sua gênese nessas práticas – a democracia e a educação.

O pragmatismo, em especial a partir de Dewey, ampliou-se consideravelmente. De doutrina filosófica, adentrou o campo da filosofia política e da filosofia da educação. Isso não ocorreu exclusivamente por causa dos interesses diversos e amplos de Dewey. Foi uma decorrência do modo como o pragmatismo vinha sendo construído. Dewey o desenvolveu em uma seqüência natural, a partir da maneira como a doutrina determinava a investigação da verdade.

O pragmatismo não podia ser exclusivamente uma filosofia epistemológica e, então, vir a desenvolver a filosofia política e a filosofia da educação como "filosofias aplicadas", como partes secundárias de um núcleo metafísico, que seria a "filosofia pura". A própria maneira de Dewey filosofar, impulsionado pelo "empirismo radical" de James, o levaria a fazer de sua filosofia um si-

nônimo de filosofia da educação e um sinônimo de filosofia política. É fácil perceber isso.

As decisões no campo da ética, ou seja, sobre enunciados e comportamentos certos e errados, e no campo epistemológico, sobre enunciados verdadeiros e falsos, foram levadas, pelos pragmatistas, para a observação da experiência. Então, a questão filosófica central passou a ser encontrar o lugar das melhores experiências. Quais seriam as melhores experiências? Do ponto de vista coletivo, o correto seria observar a experiência da democracia, isto é, do respeito aos direitos do cidadão – uma experiência que se confundia com a própria história da cultura nos Estados Unidos. Do ponto de vista individual, o correto seria ver a experiência da educação, em especial a educação democrática – uma experiência da própria formação da cultura do respeito às diferenças individuais, base da democracia dos Estados Unidos. Dewey chegou a *identificar* a filosofia com a filosofia da educação e com a pedagogia. Para ele, o melhor "banco de provas" (a expressão é dele) para questões epistemológicas e éticas era a escola, uma vez que ali os humanos, bem jovens, começavam a adquirir os procedimentos para julgar o certo e o errado e o verdadeiro e o falso. Então, aquele era o campo de observação – e decorrente intervenção – que havia restado para o filósofo que realmente quisesse superar o debate entre empirismo e racionalismo. Dewey foi um dos primeiros a propor que os estudos de questões filosóficas não deveriam ser levados adiante sem uma base experimental, a partir de puras abstrações a respeito de nosso comportamento, mas sim a partir do modo como forjamos nosso comportamento. Assim, como James foi grande psicólogo, Dewey foi grande psicopedagogo. Isso se deu por uma necessidade própria do pragmatismo como eles o entendiam – como uma nova filosofia, não dissociada da ciência.

Dewey considerava que "vida" e "educação" – tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo, social – eram quase sinônimas, uma vez que em ambas nada mais ocorreria senão a "re-significação das experiências". O cosmo e a própria vida seriam conjuntos de experiências, ou seja, inúmeros modos de relacionamento; mas, a partir da entrada do homem nesse jogo, com sua construção histórico-natural, teríamos um relacionamento especial, um tipo de experiência diferente, formada pela própria re-significação de experiências anteriores, espontâneas ou dirigidas. Esse trabalho de re-significação daria, para a filosofia, a maneira pela qual poderíamos explicar nossa epistemologia e nossa ética, e daria a oportunidade de intervirmos nisso, como filósofos capazes de perceber que pela observação passiva não conseguiríamos, de fato, forjar procedimentos melhores de conhecer e de agir.

Então, o novo modo de fazer filosofia e ciência seria o novo modo de as pessoas se educarem. Ou melhor, um velho modo, mas agora tornado claro, consciente e, por isso, capaz de ser introduzido nas escolas de modo sistemático. "Aprender a aprender" passou a ser um lema de movimentos inspirados em Dewey porque "aprender" passou a ser visto como a atividade de "re-significar experiências". Todos nós já saberíamos, desde sempre, fazer tal coisa. Todavia – Dewey dizia –, uma vez treinados para tal coisa, a faríamos melhor e mais rapidamente. "Aprender a aprender" se tornou assim um modo de saber que experiências deveriam ser re-significadas, e em que sentido as novas significações poderiam ser usadas. Esse caminho esteve no centro do movimento "escola nova" ou "pedagogia progressivista" de John Dewey.

O sucesso de Dewey no campo da pedagogia não durou tanto quanto parecia durar. Em parte, isso ocorreu por causa de movimentações políticas conservadoras. Mas, em parte, também, porque a própria filosofia de Dewey caiu sob o fogo cruzado de várias escolas filosóficas de meados do século XX. O alvo dos inimigos era sua teoria da verdade.

Pelo positivismo lógico e pela Escola de Frankfurt, Bertrand Russell (1872-1970) e Max Horkheimer (1895-1973) respectivamente, atacaram os pragmatistas, em especial James e Dewey. Reduziram a formulação pragmatista às frases "a verdade é o útil" e "a verdade é o que é bom de acreditar". Então, julgaram poder dizer que aquilo não era filosofia, e sim um engodo imerso em extremo subjetivismo que justificaria qualquer atitude, até mesmo aquelas que desembocariam ou já haviam desembocado no totalitarismo (de cunho nazifascista ou de cunho estalinista). Muito do que os críticos escreveram foi no sentido de atacar as idéias de submissão da teoria à prática. O pragmatismo de James e Dewey seria o criador de uma apologia da prática-como-êxito – uma crítica que ainda perdura no senso comum e arrasta professores de filosofia para raciocínios completamente errôneos a respeito do assunto.

Dewey nem sempre soube responder a tais críticas sem evocar o que não poderia ter evocado: a noção de representação. Um pragmatista jamais poderia evocar noções como correspondência e representação no caso do tratamento com a verdade. O pragmatismo precisou dar novos passos até Rorty se apropriar de escritos de Willard Van Orman Quine e Donald Davidson para, então, dar nova força a essa filosofia. Mas isso só foi possível na medida em que esses filósofos deixaram o positivismo lógico fragilizado, como expus no capítulo anterior.

O pragmatismo na era da linguagem

O filósofo estadunidense Athur C. Danto qualificou um problema como genuinamente filosófico não quando este quer resolver o dilema entre o que é a realidade e o que é a aparência, mas quando a questão é a de imaginar que a solução para o tal problema consiste em mostrar *como é que a aparência foi tomada por realidade*. Ou ainda: de que modo se dá o relacionamento entre pensamento e mundo ou linguagem e mundo.

A formulação de Danto sobre o que é um problema filosófico é, de certa maneira, o elemento que desde sempre dividiu os filósofos. Tal divisão, no final do século XIX, na filosofia de língua inglesa, se estabelecia entre idealistas e realistas. A questão entre eles era como se dá a relação pensamento-mundo ou mente-corpo. E, na maioria das vezes, como se dá – se que é que ocorre – a representação do mundo físico por aquilo que não é da ordem do físico, ou seja, o pensamento, o mental. No final do século XX, tendo a linguagem substituído a mente ou o pensamento como aquilo que, supostamente, supervisiona a "realidade" ou se põe diante dela, os filósofos mudaram a terminologia – eis aí um dos resultados da investida de Wittgenstein contra a idéia da existência de uma "linguagem privada". A discussão deixou de ser sobre se a realidade material é ou não dependente da mente para se fixar na questão sobre quais enunciados verdadeiros – se há algum – são substitutos de itens não-lingüísticos por meio de relações representacionais. A questão passou a girar em torno de algo como o seguinte: os enunciados da física são os únicos que podem corresponder a "questões de fato" ou os enunciados da matemática, da ética ou outros também podem fazer o mesmo? Nesse âmbito, o oposto do realismo passou a ser chamado, simplesmente, de "anti-realismo".

Alguns pragmatistas que se destacaram no último quarto do século XX – em especial Richard Rorty, Hilary Putnam, Robert Brandon e Donald Davidson[2] – acreditaram que ficariam melhor não como anti-realistas, que seria a forma tradicional de qualificá-los, mas como "anti-representacionistas". O que seriam, então, os anti-representacionistas?

Eles advogaram que o debate entre céticos e não-céticos ou realistas e anti-realistas não faz sentido. Esse debate teria perdido sua razão de ser na medida

2. Os três primeiros se assumem como pragmatistas. Davidson, que sabia de sua originalidade como filósofo, não tinha a preocupação de se vincular a uma corrente e dizia que a tarefa de ver em que tipo de corrente filosófica ele caberia era uma atividade dos historiadores e dos que viessem a comentar sua obra.

em que eles, os anti-representacionistas, acreditaram ter argumentos de sobra para não conceder utilidade filosófica alguma à noção de representação. A noção de representação seria o ponto central do debate, e, na medida em que ela viesse a ser desacreditada, o próprio debate perderia sua razão de ser.

Ou seja, anti-representacionistas não viram sentido em dizer que elementos lingüísticos podem representar elementos não-lingüísticos. Nenhum item lingüístico poderia representar algum item não-lingüístico, de modo que não haveria um "fato" capaz de tornar um enunciado, ao qual atribuímos valor de verdade, verdadeiro. É claro que esta última posição, bastante polêmica, não foi assumida dogmaticamente. Ela envolveu toda uma explicação por parte dos pragmatistas, ao menos da parcela assumidamente anti-representacionista.

Na observação de Rorty, uma das vias para descartar a tese representacionista seria a de radicalização do pragmatismo. Conseguiríamos tal façanha levando a sério a sugestão do darwinismo interior à doutrina dos pragmatistas pioneiros, inclusive a de Dewey. Deveríamos considerar o pensamento, ou mais especificamente a linguagem, um instrumento com o qual nos equipamos para lidar com o meio. Ou seja, tamanduás têm garras e olhos e, no entanto, não podemos deixar de notar que lidam preferencialmente com o meio – no sentido de obter respostas favoráveis deste – e com a língua; também não podemos deixar de notar a mesma coisa em relação às antenas das formigas ou à tromba do elefante etc. Então, deveríamos perceber a linguagem, no nosso caso, como o instrumento natural que temos para lidar com o meio, conformá-lo a nosso melhor desempenho. Antenas, línguas, trombas e linguagem – nada disso tem como função representar o mundo. Trata-se, isso sim, de elementos com os quais os habitantes da Terra lidam com o meio.

Dewey montou sua filosofia exatamente para dizer isso. Mas, em vários momentos, descuidou e respondeu aos críticos como se estivesse dizendo que sua teoria era aquela que melhor representa a interação entre nós e o mundo. Dewey não podia ter feito isso. Foi um erro. Nada, para um anti-representacionista, representa melhor ou pior o mundo. Não há, na perspectiva de um anti-representacionista, a reformulação da epistemologia, de modo que se possa dizer que a teoria filosófica que se tem à mão é a que corresponde representacionalmente ao Mundo Como Ele É. Isso seria endossar a capacidade de representar algo, o que foi descartado pelos pragmatistas uma vez que estes descartaram a própria noção de representação, em associação com a noção de correspondência entre pensamento e mundo ou linguagem e mundo.

A hipótese de Rorty quanto ao comportamento dúbio de Dewey foi a de que este, não raro, tropeçava na falta de segurança para descartar o representacionismo de uma vez por todas, pois lhe faltava exatamente o que viemos a adquirir com a filosofia no decorrer do século XX. A discussão da filosofia da linguagem evoluiu e nos deu condições de colocar o representacionismo de lado sem muitos problemas, adotando uma perspectiva pragmatista. Para Rorty, Davidson deu os passos deweyanos para que tivéssemos mais segurança na argumentação pelo anti-representacionismo e pelo pragmatismo.

Como isso ocorreu? Como descartamos o representacionismo? Rorty, ao considerar a linguagem um instrumento, seguindo o darwinismo embutido no pragmatismo, fez um bom caminho. Mas ainda, nesse caso, temos uma teoria que, talvez, não possa nunca passar de uma conjetura. Para ficarmos mais seguros e, assim, não titubear como Dewey o fez, deveríamos ir além. Poderíamos continuar com Rorty, mas adotar "razões semânticas" para descartar o representacionismo. Para isso, poderíamos ficar com o filósofo estadunidense Donald Davidson.

Em sua obra, Davidson nunca negou que mapas e gravuras podem representar o que se propõem a representar. Ele entendia perfeitamente a necessidade de vários filósofos e outras pessoas de dizer – legitimamente – que as palavras representam o que elas nomeiam ou descrevem. Todavia, apesar desse uso cotidiano da palavra "representar", Davidson sempre acreditou que "nomear" ou "descrever" são maneiras melhores para expressar a relação que se efetiva entre nomes e aquilo que é nomeado, ou entre uma descrição e o que é descrito. Confessou trazer sob rédea curta a idéia de que alguma expressão *re*-presenta um objeto ou evento. A razão disso é que, segundo seu entendimento, somente as manifestações diretas da linguagem são enunciados e inscrições, e que somos *nós mesmos* que colocamos significados nelas, de modo que a linguagem não pode ser um meio autônomo – não pode ser um meio representacional – através do qual alcançamos o mundo, nem mesmo um meio entre nós e a realidade.

O que corroborou essa noção, para descartar o representacionismo, foi o "argumento de tipo *Slingshot*", que ao fim e ao cabo pretende mostrar que a representação e a idéia de "representações relativas" não são úteis, uma vez que não temos a capacidade de individuar representações de fatos. O que faríamos, no máximo, seria levar adiante a representação do "Grande Fato" – totalmente inútil.

Argumentos "de tipo *Slingshot*" receberam tal nome porque são simples e curtos – e, no entanto, capazes de derrubar doutrinas sólidas, ao menos aparentemente (como a boleadeira que Davi usou contra o gigante Golias). No caso, o que vai para a berlinda é a doutrina da verdade como correspondência, que tem uma força gigantesca sobre nós porque se coloca a favor de nossa intuição sobre o que é a verdade.

Grosso modo, o argumento é o seguinte. O enunciado da teoria da verdade como correspondência diz:

S é verdadeiro se e somente se *S* corresponde a um fato.

Mas o que é "um fato"? A noção de "fato" é a seguinte: "fato" é o que é verdadeiro de um enunciado. Portanto, sempre que queremos usar a noção de correspondência, que implica a idéia de representação (representação exata, para verdadeiro; representação inexata, para falso), percebemos que não temos como individuar "fato". Ou seja, quando vamos enunciar o "fato", como fazemos isso? Temos de usar da linguagem, e considerando que *S* é verdadeiro se e somente se *S* corresponde a um fato, então fato é determinado por *S*. Não há como delimitar fato concretamente a não ser por aquilo que é *S* – e isso nada mais é do que algo lingüístico. Isso é dizer que não há como individuar aquilo que denominamos "fato". Essa impossibilidade de individuar o fato cria o que Davidson chama de "Grande Fato" (isto é, "tudo", sem recorte algum).

Então, por razões semânticas – e única e exclusivamente por razões semânticas, como Davidson insistiu –, não seria possível levar a sério, com todas as conseqüências, a doutrina correspondentista. Se algo deve ser representacionalmente correspondente a uma sentença, esse algo precisa ser individualizado. Se não é, não existe o que representar. Assim, da falha da teoria da verdade como correspondência surgiu a inutilidade do representacionismo. Assim, também poderíamos nos livrar dos céticos e, de certo modo, dos relativistas: não havendo razão para levar a sério "representações", descartamos a idéia de "representações relativas" ou a "incapacidade de uma representação que corresponda ao mundo como ele é".

Munido desse instrumento de descarte do representacionismo e da teoria da verdade como correspondência, Rorty mostra o pragmatismo como capaz de retornar às noções de prática e experiência. Trata a experiência como experiência lingüística e a prática como uso da linguagem. A experiência lingüística,

no caso, não evoca noções de representação e correspondência – não escorrega mais para tal volta incoerente e errônea. A experiência lingüística pode ser vista, aqui, como a maneira de lidarmos com o meio ambiente usando mecanismos que nada seriam além de "hábitos de ação" – uma noção pragmatista de Peirce, reaproveitada. Hábitos de ação são os modos como agimos sobre o mundo lingüisticamente e, de certo modo, com todo nosso aparato físico, nosso corpo. Os hábitos são reformulados, é claro, a partir de êxitos e fracassos. Nossa prática nada seria senão esta prática: ações com êxito geram hábitos premiados, ações com fracasso tendem a não formar hábitos – eis o modo pelo qual um pragmatista diz que funciona nossa interação com o mundo. Mas não deveria dizer que tal descrição da interação entre o bípede-sem-penas-falante e o mundo é a que representa a real descrição de nossa atividade. Ao falar como fala para contar como se dá nossa relação com o mundo, o pragmatista não usa o vocabulário representacionista; diz, isso sim, que sua descrição é *conveniente* – a conveniência é gerada porque assim nos livramos de problemas filosóficos que enfraqueceriam nossa teoria.

Essa maneira de expor nossa interação com o mundo, como Rorty a endossa, dá ao pragmatismo uma segurança maior para recolocar uma das idéias fortes dessa filosofia, diretamente alimentadora de uma filosofia da educação. É a idéia do fim das hierarquias epistemológicas. A formulação resumida pode ser esta: se o conhecimento é um conjunto de hábitos de ação convenientes para atuação no meio – e não representação do meio –, não há razão para estabelecer uma hierarquia de saberes que não seja aquela que dá importância a determinados saberes segundo nossas necessidades práticas determinadas; sendo assim, podemos dar relevância para nossas narrativas segundo uma ordem prática, não uma ordem *a priori*, feita a partir de supostas superioridades de determinados saberes sobre outros. Tal superioridade, baseada na idéia de que alguns saberes estariam mais próximos de representar o real, e que seriam, portanto, mais verdadeiros, cai por terra. A filosofia da educação pode, aqui, abolir a superioridade de uma narrativa sobre outra a partir desse critério epistemológico. A filosofia da educação dá liberdade à pedagogia para que esta possa dizer que cada narrativa é importante segundo o que queremos alterar no ambiente, segundo nossos propósitos determinados, historicamente datados. É permitido à pedagogia jogar fora a velha hierarquia platônica e cartesiana que diz que a matemática e a física são mais importantes do que a literatura e as artes, pois as primeiras fariam uma representação mais correspondente ao real, enquanto as últimas seriam propositadamente

uma fuga de tais representações e da verdade. Uma pedagogia pragmatista, nesse novo contexto, tem o direito de aproveitar toda e qualquer narrativa como quem pega instrumentos em uma caixa de ferramentas: um martelo é melhor do que uma chave de fenda se meu trabalho, no momento, é bater um prego contra a parede; portanto, neste momento, o martelo ganha importância sobre a chave de fenda. Terminado o trabalho, o martelo volta para a caixa de ferramentas, sem mérito algum sobre a chave de fenda. Toda narrativa, tomada então como uma interpretação, tem sua função determinada pelas necessidades definidas e redefinidas no trabalho pedagógico e educativo – durante o surgimento das necessidades deste.

Richard Rorty

O filósofo estadunidense Richard Rorty renovou a escola do pragmatismo e, em seu interior, trouxe uma nova proposta para pensar uma filosofia da educação contemporânea, além do Humanismo. Considerando as críticas de Nietzsche (e, é claro, de outros, de diferentes matizes, que se seguiram durante o século XX), sua tarefa para respondê-las apontava para dois caminhos: ou a criação de uma filosofia que não se importasse com as noções de sujeito e verdade, ou a criação de uma filosofia que tivesse elementos para substituir as noções de sujeito e verdade tradicionais. Rorty optou pela segunda via.

Quais os instrumentos que ele tinha em mãos?

Primeiro: Rorty sabia que entre a linguagem e o pensamento não deveria mais haver problemas de investigação filosófica: Wittgenstein e, depois, Quine e Donald Davidson lhe haviam dado a condição de optar pela noção de que ou o pensamento é a linguagem ou é algo muito próximo dela.[3] Portanto, ele tinha algo de seguro nas mãos para investigar: a linguagem. Diferentemente daqueles que ficaram com a noção de sujeito e de pensamento, e que então teriam de se engalfinhar em introspecções, Rorty já não precisava mais disso: a linguagem é o que está à mão, clara; ela nos dá uma segurança de investigação bem maior do que se fosse necessário imaginar que nosso campo de investigação era o pensamento. Em outras palavras: a via da introspecção,

3. Sobre esse assunto, o leitor pode voltar ao capítulo 5, sobre "virada lingüística" e sobre o papel de Wittgenstein na derrubada da hipótese da "linguagem privada".

também chamada "ponto de vista da primeira pessoa" (o "eu" que se auto-investiga), foi colocada de lado em favor da via ensinada pela investigação científica, também chamada "ponto de vista da terceira pessoa" (o observador que investiga o comportamento lingüístico da interação de dois falantes).

Segundo: Rorty também sabia que a investigação da linguagem, apesar de mais clara do que a do pensamento, não o levaria a uma "filosofia científica"; isto é, ele sabia que não teria mais em mãos uma filosofia capaz de analisar a linguagem para estabelecer uma ligação entre esta e o mundo físico de modo que tivéssemos um tipo de realismo. Tal via, a adotada pelos positivistas lógicos, foi exatamente aquela perspectiva enfraquecida a partir das pesquisas de Quine. Sendo assim, Rorty estava seguro quanto ao que poderia ou não extrair de uma filosofia atenta à linguagem. Com essas duas armas na mão, partiu para o trabalho de *transformação da filosofia*.

O que foi, para Rorty, a "transformação da filosofia"? A filosofia não precisaria, segundo ele, expor uma concepção de mundo metafísica, com fundamentos e, enfim, uma disposição dos mecanismos de aparência (ilusão) e realidade; no entanto, para continuar existindo *como* filosofia, ela deveria ser capaz de fazer uma descrição de nós mesmos e do mundo, e de nossa interação com o mundo, passível de nos ajudar a montar uma nova auto-imagem de nós mesmos. Para que uma nova auto-imagem? Exatamente para deixar de lado a imagem que tínhamos e que não estaria mais nos servindo para operacionalizarmos ações no âmbito social, cultural, político e, enfim, pedagógico. Tal imagem, segundo a qual teríamos como modelo o Homem, o herói da doutrina humanista, não estaria mais convencendo ninguém. Pois esse personagem não condizia com a ciência contemporânea nem era mais sustentável diante das críticas de Darwin, Marx, Freud e Nietzsche. Rorty entendeu que nossa nova auto-imagem deveria descrever o que fazemos no mundo, e isso nada mais seria do que aquilo que nos diferenciaria de outros parceiros habitantes da Terra, porém brutos – nossa atividade como agentes falantes. Além disso, em nossa linguagem não teríamos como abrir mão de alguma noção de verdade. Com a noção de *agente falante* e com uma *noção de verdade* seria possível, então, a descrição de uma série de atividades humanas, de um ponto de vista ainda filosófico – porque não empírico, não restrito à visão das ciências. Uma das atividades a ser descrita seria a educacional. Sendo assim, estaríamos aptos à construção de uma filosofia da educação; mas, certamente, uma filosofia da educação que, fornecendo única e exclusivamente instrumentos de descrição de nossa atividade educativa, poderia ape-

nas *justificar* uma pedagogia, não *fundamentar* uma pedagogia, como era o caso do projeto moderno de filosofia da educação.

É fácil perceber aqui o projeto necessário: para ter uma filosofia da educação é importante algum tipo de antropologia – um espelho. Todavia, não seria o caso, mais, de essa antropologia estar centrada em uma metafísica e, além disso, voltada para a doutrina humanista. A filosofia, uma vez transformada, deveria conseguir fazer a descrição do *bípede-sem-penas-falante* e de seu *meio ambiente*, e, assim fazendo, certamente estaria apta a ser uma filosofia da educação, uma vez que teria todas as condições de dar uma justificativa para algum tipo de pedagogia.

Eis aí a tarefa: lidar com o sujeito e com a verdade.

Quanto ao tema do sujeito, Rorty retomou estudos de outros estadunidenses, como Donald Davidson e Daniel Dennett, para propor uma teoria do agente – uma instância desinflacionada metafisicamente, capaz de ser identificada empiricamente com o falante e, então, passível de descrição. A filosofia da educação não teria nenhum modelo de homem a seguir, nem uma instância metafísica como a subjetividade para lhe garantir a certeza e, assim, a verdade, mas não perderia de vista o elemento que deveria ser o objeto das pedagogias. Rorty aplicou o mesmo processo de desinflação à verdade. Deixando de lado questões a respeito da natureza da verdade, ele se voltou para uma descrição de como usamos os termos "verdadeiro" e "verdade" em nossa fala cotidiana. Aqui, a filosofia da educação não teria mais, é claro, uma noção forte de verdade, que faria com que nós, de maneira apriorística, chegássemos ao consenso. Mas de modo algum isso significaria abandonar – até porque seria impossível – nossas noções de verdade. Assim, também aqui todo discurso, inclusive o pedagógico, para o qual a noção de verdade é imprescindível, estaria a salvo.

A teoria do agente: entre Freud, Davidson e Sartre

Um entendimento equivocado da tese do "fim do sujeito" ou do "enfraquecimento do sujeito" é o que estabelece que, ao deixarmos de lado a noção de subjetividade ou ao minimizá-la para não conferir a ela poderes metafísicos – como aqueles que possuía entre a maioria dos filósofos modernos (Descartes e Rousseau à frente) –, perdemos a possibilidade de usar a palavra "eu" e não saberíamos mais como definir a "identidade" de alguém.

O "eu" é uma construção psicológica que se faz em sociedade, na interação com pares, e que depende da linguagem para tal. Quando os filósofos contemporâneos falam em "fim do sujeito" ou "enfraquecimento do sujeito", estão se referindo ao fim da instância subjetividade como instância metafísica, mas não no fim da possibilidade de uso da palavra "eu". Quem recebe uma carta em sua casa sabe muito bem que a carta é para ele, o nome do destinatário é o seu, e sabe de quem recebeu a carta ao olhar o nome do remetente. Não há problema algum aí, obviamente. Todavia, aquele que recebeu a carta, o destinatário, que tem nome e identidade e sabe seu nome e sabe quem é, pode acreditar em outras coisas a respeito de si mesmo. Dependendo de como se vê, aí sim, pode haver algo ilegítimo para os olhos filosóficos atuais. O que ele pode acreditar de ilegítimo? Que, no interior do "eu", que ele pronuncia em alto e bom som ao chamarem seu nome, existe algo que poderia estar fora desse nosso mundo natural.

Esse algo interno teria condições de linguagem e pensamento, até mesmo de um modo mais ou menos independente de seus pares, aqui na Terra. Mais: poderia começar a ver tal independência como um indício de que seria capaz de um ponto de vista superior ao de seus pares, uma visão além daquela visão máxima gerada por maior acúmulo de informações adquiridas aqui mesmo, com seus pares.

O "eu" que nos torna agentes não tem condições de subir a um "ponto de vista de lugar nenhum", o chamado pelos filósofos da atualidade "Ponto de Vista do Olho de Deus". Platão imaginou colocar seu rei-filósofo de posse de tal ponto de vista. Descartes e Rousseau imaginaram que a subjetividade – por uma intuição intelectual-de-cognição ou por uma intuição sentimental-de-honestidade – poderia ser esse mirante.

Em ambos os projetos havia um pressuposto metafísico para unir homem e verdade, ou para colocar o homem em uma instância – pertencente a ele mesmo ou à sua espera – firmada nas estrelas, que o faria encontrar a verdade. O projeto antigo e moderno acreditou que existia o "Ponto de Vista do Olho de Deus", e que a filosofia era, ela própria, uma pedagogia que conduziria a tal lugar. O lugar onde nos veríamos sem ter que usar nossos olhos, o lugar onde pensaríamos sem ter de usar a linguagem.

Esse ponto de vista era exterior a nós, no projeto antigo, e interno, no projeto moderno. Mas, em ambos os casos, era o local onde poderíamos nos tornar deuses. Libertar-se do mundo das formas de Platão e do sujeito moderno é libertar-se dessa idéia de que poderíamos ser deuses – e ainda assim não perder as condições de identidade.

O cartunista Bill Watterson mostra Calvin em uma situação análoga ao do esforço que alguém precisaria para ter um "Ponto de Vista do Olho de Deus".

Calvin tem tanta energia que conseguiu sair da própria pele, isto é, seu esqueleto saiu da pele por um impulso mágico interno. Como sair da própria pele? Como adotar uma perspectiva fora do mundo e, ao mesmo tempo, contemplar a si mesmo no mundo? Como conseguir olhar o que seria "o ponto de vista de lugar nenhum", ou seja, aquele ponto de vista que tudo vê e que não tem posição e, então, ver a si mesmo? Todas essas metáforas nos ajudam a entender o que Nietzsche fez ao retirar de nossas mãos a instância metafísica da subjetividade: não há um local, que seria "interior" a nós mesmos, no qual poderíamos nos refugiar e adquirir a capacidade de tudo ver sem nos posicionar. Nietzsche nos devolveu à Terra. Essa condição terrena é o clima da filosofia contemporânea. A filosofia da educação tem tentado aprender a construir a pedagogia nessas condições.

Voltando ao campo mais propriamente filosófico, a teoria do agente com identidade pode ser posta em bons termos, bem claros, ao vermos como a filosofia contemporânea respondeu a si mesma a respeito desse tema. As objeções do filósofo francês Jean-Paul Sartre ao psicanalista austríaco Sigmund Freud são um bom exemplo de como podemos usar a noção de agente para o campo da filosofia da educação e, então, para a pedagogia não-fundacionista, não-metafísica.

A psicanálise, com Freud à frente, disse que o "eu" – ou mesmo o "sujeito", conforme o caso – "não era senhor em sua própria casa". O "ego" não teria poder de decisão autônoma, mesmo em seu lar, ou seja, no campo mental. Conviveriam com o "ego" outras instâncias, cujas forças terminariam por dar a última palavra em boa parte das decisões e dos atos humanos. Não se tratava mais de nos vermos, quando em nossos conflitos conosco mesmos, sob a luta "razão *x* paixão", como havia ensinado a literatura. Nem era mais o caso de falarmos somente em conflitos. O "eu" havia sido recriado com compartimentos, perdendo sua homogeneidade. O indivíduo autônomo ou o sujeito deixaram de ter uma unidade não-problemática. A autotransparência do "eu" foi revogada.

Não paramos muito para pensar se Freud estava ou não correto. Ou melhor, até fizemos isso, mas tal avaliação não determinou nossas escolhas teóricas. Quando abrimos os olhos, já estávamos todos falando como Freud nos ensinou. Incorporamos a nosso vocabulário uma série de palavras da psicanálise. Colocamos em nossa linguagem, mesmo a mais comum, as teorias que nos levaram a uma imagem bem mais complexa de nós mesmos do que aquela produzida na modernidade. Transformamo-nos em bípedes sem penas que continuaram a se achar capazes de "ter consciência de pensamento e responsabilidade dos atos", mas que também estariam ligados a "forças internas" de várias ordens. Essas forças poderiam ficar sem controle, se é que tinham algum, e então comandariam os comportamentos. Tais forças poderiam ser mapeadas cientificamente.

No decorrer do século XX, qualquer pessoa mais ou menos escolarizada aprendeu a falar em "desejos inconscientes", "decisões tomadas pelo inconsciente" e, não raro, assim fez remetendo tudo isso a alguma coisa que se estabeleceu a partir de Freud. Ao dizer isso, não nos referimos a nós mesmos como pessoas que, por falar e agir "sem consciência" e "sem responsabilidade", seriam seres doentes mentalmente, estariam "fora da razão". Usamos tal imagem de nós mesmos como aquilo que espelha os que são sadios mentalmente. Até mesmo os que jamais acreditaram na terapia psicanalítica passaram a usar o vocabulário, digamos, freudiano. A vitória popular de Freud na montagem de nossa auto-imagem atual é incontestável.

Mas isso não ocorreu sem oposição. Certos movimentos oposicionistas se fizeram em um nível altamente teórico. Em geral, geraram apenas dissidências na psicanálise. Todavia, em um determinado momento do século XX, houve uma crítica que, se tivesse vencido, nos teria feito procurar outra auto-imagem. O filósofo Jean-Paul Sartre foi o autor de tal crítica.

Sartre fez uma reclamação célebre contra a psicanálise. Ele não se conformava com uma teoria sobre nossa *psique* que poderia desresponsabilizar as pessoas de seus atos. O existencialismo, nome dado à corrente filosófica de Sartre, era justamente aquela "filosofia da ação" que dizia que todos eram livres para escolher seu destino, e que o problema era assumir ou não as responsabilidades das escolhas. Aliás, ficou famoso o fato de Sartre alertar a todos que os nazistas não poderiam se desculpar dizendo que fizeram o que fizeram porque seguiram ordens. Ninguém poderia jogar a culpa de seus atos em outros – muito menos no "inconsciente". A psicanálise, na conta de Sartre, estaria dando margem para isso, uma vez que Freud havia dito do "eu" ou do "sujeito" que ele "não era senhor em sua própria casa". O "ego" não teria poder de decisão autônoma nem mesmo em sua casa, ou seja, no campo mental. Conviveriam com o "ego" outras instâncias, cujas forças terminariam por dar a última palavra em boa parte de decisões e atos. Sartre acreditava que essa teoria favoreceria apenas os de má-fé e os covardes.

Sartre foi francamente derrotado em sua crítica contra Freud. Mas não porque a psicanálise encontrou boas respostas para ele, e sim porque a psicanálise ganhou o público e a questão de Sartre caiu, em parte, no esquecimento.

Apareceram respostas, no entanto, em defesa de Freud. Ou melhor, apareceram teóricos tentando adaptar o existencialismo à psicanálise. Isso não vem ao caso. O interessante é notar como a teoria vencedora teria se saído bem de qualquer maneira, se quisesse disputar no terreno puramente intelectual.

A melhor defesa da teoria freudiana, quanto a esse aspecto, veio da filosofia, não da psicanálise. E ela é recente. Seu autor foi o filósofo estadunidense Donald Davidson. Sua defesa pode não ter resolvido uma série de problemas técnicos, que deveriam ser acertados nos detalhes da teoria. Todavia, naquilo que a teoria possuía de geral, e que serviu para que pudéssemos formar uma nova auto-imagem de nós mesmos, Davidson conseguiu produzir uma explicação bastante aceitável, capaz de nos tranqüilizar: podemos ficar com a auto-imagem que Freud nos deu. Ela parece nos servir, por enquanto.

A solução que Davidson nos legou é dos anos 70 do século XX. Mas, ainda que tenha sido Davidson o criador de uma solução para o problema de Sartre contra Freud, não foi ele quem usou tal solução para problemas práticos. As modificações para o uso dessa solução no cotidiano, e sua popularização, vieram por meio de outro filósofo estadunidense, Richard Rorty, que emprestou alguns instrumentos de mais um americano, Daniel Dennett.

É certo que o problema enfrentado pela filosofia era mais amplo do que o deixado por Sartre. Ela teve de se ver com vários dos ataques sofridos pela

noção cartesiana de "eu" e de sujeito. Todavia, no curso do trabalho para resolver seus problemas, a filosofia teve de se bater diante de um desafio que terminou por levá-la ao que seria a questão de Sartre. O problema posto por Sartre contra Freud nada mais era que o de *identidade*. Afinal, sendo ou não o "eu" senhor em sua própria casa, quem abriria a porta quando tocassem a campainha, quem se responsabilizaria pela casa? Mais exatamente: qual o nome fixado no endereço no qual o carteiro entrega a correspondência?

Richard Rorty começou a ler Davidson e a elaborar uma noção de "eu" menos afeita a ataques; uma noção mais condizente com o que a ciência contemporânea tem apontado como nosso retrato atual. Como Davidson, Rorty passou a falar não mais em "eu" como "sujeito" inflacionado metafisicamente, mas continuou usando às vezes o termo "identidade" e, principalmente, "rede de crenças e desejos". Como Davidson, Rorty deixou de usar "sujeito", utilizando-se da palavra "agente" e/ou "falante".

A idéia básica foi dizer que somos "agentes" e/ou "falantes", e que essas nossas atividades de agir, lingüisticamente ou não, dependem de nossas "redes de crenças e desejos". Essas redes de crenças e desejos não são o que temos. Elas são o que somos. E como os outros – e nós mesmos – podem conhecer o que dizem (ou melhor, o que são) tais "redes de crenças e desejos"? Simples: por meio das várias narrativas que mostram o que pensamos, dizemos, fazemos etc. Os chamados "conflitos interiores", assim, podem ser vistos como oposições entre uma parte do tecido da rede, que é um grupo de narrativas, e outras partes do tecido, que são outros grupos de narrativas. Assim, não há descontinuidade nesse tecido. Não se trata mais de adotar o modelo de consciência em caixas separadas. Ao longo de uma vida, podemos ver que há um grupo de narrativas que forma um conjunto mais coerente do que outros. Esse conjunto poderia ser aquele ao qual atribuiríamos a "identidade moral" do indivíduo em questão. O endereço do carteiro.

A questão é, então, esta: se o tecido da rede é contínuo, quem pode dizer qual setor da rede tem tramado as crenças e os desejos que seriam do "eu-identidade" mais justo? Um dos melhores exemplos sobre o assunto foi dado, involuntariamente, pelo filósofo e crítico de arte estadunidense Arthur Danto. Ele não disse o que disse no sentido de exemplificar o trabalho de Davidson ou Rorty, mas o que fez se tornou um exemplo perfeito de como é possível colocar de lado as objeções de Sartre a Freud.

Danto investigou o nu na produção artística em confronto com os sentimentos de vergonha e orgulho. Sua questão percorreu o caminho da estética

para a ética. O que ele queria saber era como podemos tratar o "direito do indivíduo sobre o modo como ele aparece em cena pública". Sua preocupação era sobre o que chamou de "o espelho". Como o bípede sem penas se vê? Ou seja: qual o "espelho" que fornece, para o "alguém" que procura o psicólogo ou o sociólogo (ou é procurado por eles), ou que está sob as diretrizes do pedagogo – os que estão à voltas com a educação – as melhores imagens desse "alguém"? Ao discutir a "ética de degradação estética", ele mostrou duas situações com fotos de Candy Darling[4], feitas pelos célebres fotógrafos Richard Avedon[5] e Peter Hujar[6]. Suas considerações se fizeram a partir da análise dessas duas fotos – os "espelhos" de Candy Darling, dados a ela por Avedon e Hujar.

Candy Darling queria saltar da condição de travesti para a condição de atriz – Lana Turner ou Kim Novak estavam em seu horizonte, quando jovem. Candy, de fato, se tornou atriz. Foi uma figura marcante de Andy Warhol. No filme *Flesh*, de 1968, apareceu com longo cabelo loiro, em poses que buscaram mostrar mais feminilidade do que qualquer outra coisa. Assim ela queria ser vista – como mulher. Danto relatou detalhes biográficos para afirmar tal intenção da modelo e atriz – se é que já não bastavam, no caso de uma modelo-atriz, as coleções de fotos das quais ela participou profissionalmente ou em situação semiprofissional. Danto tentou encontrar o ímã que faria a apreensão do que seria a mais desejada identidade de Candy Darling.

Mas, no caso das fotos, Danto achou o ponto que mostrava o que é poder descrever bem um *self*, sendo justo, e o que é descrevê-lo e faltar com a regra da justiça. Uma das fotos, a de Peter Hujar, chamada simplesmente *Candy Darling in her deathbed* [Candy Darling em seu leito de morte], de 1973 (de fato, Candy morreu de câncer naquele ano), mostra-a na cama, em uma típica pose de atriz bela de filme *noir*. A cena foi preparada pelo fotógrafo, inclusive com acréscimos de detalhes e, segundo a visão de Danto, tratou-se de uma foto que respeitou o desejo da modelo-atriz (ainda que seja uma foto da morte, *realista*, como o título mostra!).

A foto de Richard Avedon tornou-se mais conhecida. Trata-se de *Andy Warhol and members of the factory* (1968), em que Warhol aparecia junto com homens e mulheres nus – com exceção de uma mulher e do próprio Warhol. Os homens estão separados das mulheres. Candy Darling aparecia, então,

4. Sobre Candy Darling, pode-se ver: www.warholstars.org/stars/candy.html. Acesso em: 26 maio 2006.
5. Sobre Richard Avedon, pode-se ver: www.richardavedon.com. Acesso em: 26 maio 2006.
6. Sobre Peter Hujar, pode-se consultar: http://the-artists.org/. Acesso em 26 maio 2006.

com cabelo longo, como no famoso quadro *Vênus*, de Botticelli – portanto, bastante feminina – mas com o pênis à mostra. Segundo Danto, o pênis acabou com a pretensão de Candy Darling de não ser "mais um travesti". Danto avaliou que o que teria colocado Candy Darling na foto foi um ato indutivo do fotógrafo. Ela não poderia ficar de fora de uma imagem que se tornaria célebre. Seria difícil, para alguém que amava estar em revistas de cinema, não se deixar fotografar naquela hora, junto com o famoso Warhol. A oportunidade (*glamour*, moda, cinema etc.), explorada pelo fotógrafo (pouco importa, aqui, se conscientemente ou não) fez Candy Darling trair sua *verdadeira* identidade. Para Danto, Avedon foi agressivo porque não só desconsiderou os valores de Candy Darling como também, de certa maneira, a levou a render-se a valores que não eram dela, que não constavam das narrativas que poderiam ser chamadas "sua biografia". Foi um ato cruel, na avaliação de Danto.

O psicólogo ou o sociólogo ou o pedagogo capaz de trabalhar mais como Hujar do que como Avedon daria a Candy o que ela queria ser – a *Vênus* de Botticelli, um quadro que, transformado segundo a praxe de Warhol, se tornou uma de suas obras bem conhecidas. A "rede de crenças e desejos" que Candy Darling queria que fosse chamada de "Candy Darling" tinha seu centro de gravidade no espelho de Hujar, não no de Avedon. Hujar foi, digamos assim, seu psicólogo e sociólogo mais justo. Seu pedagogo mais sábio.

O exemplo mostra bem como é possível colocar em segundo plano ou até mesmo abandonar a noção moderna de sujeito e, ao mesmo tempo, manter a noção de identidade, para continuar a ser aquilo para o qual apontamos em nossos espelhos. Preservamos a noção de identidade, e com ela as noções de "eu", como aquele que pode, sim, ter responsabilidades. Deixamos Sartre para o passado e podemos conviver com Freud sem mexer muito no quadro que a filosofia e a ciência traçam para o bípede sem penas atualmente.

A verdade desinflacionada: discutindo com Jürgen Habermas

Há um entendimento equivocado sobre a noção de "verdade" dos desinflacionistas. Imagina-se, erroneamente, que esses filósofos afirmam que, na vida cotidiana, nós não sabemos mais o que é e o que não é verdade.

A questão não é esta. A questão é estritamente filosófica.

Um modo de não inflacionar a noção de verdade, isto é, de despi-la de uma roupagem excessiva, é não fazer perguntas do tipo "o que é a verdade?"

ou "qual a natureza da verdade?" Podemos simplesmente admitir que os termos "verdadeiro" e "falso" são qualificadores de enunciados. Determinados tipos de enunciados podem simplesmente ser ditos verdadeiros ou falsos. Além disso, nesse mesmo caminho não-inflacionário, podemos também, em vez de levantar perguntas substantivas sobre a verdade, apenas gerar um elenco dos usos que fazemos de tais adjetivos. Richard Rorty encontrou três empregos do predicado verdadeiro (e falso).

1. Ao primeiro uso, Rorty denominou *aprovação*. É aquele no qual as afirmações "é verdade" ou "é verdadeiro" simplesmente conferem aceitação ou incentivo à frase à qual essas afirmações se referem. Diante de uma frase qualquer – por exemplo, "há uma xícara sobre a mesa" – podemos responder "verdade" como quem diz "certo", "correto", "muito bom, vá em frente" etc.

2. Ao segundo emprego, Rorty chamou *descitacional*. É aquele no qual o predicado "verdade" ou "verdadeiro" nada mais faz do que reiterar nossa crença no enunciado em questão. Por exemplo, podemos dizer "a Terra gira em torno do Sol", pois é um enunciado que expressa o que acreditamos, sem problemas. Mas, se quisermos transformá-lo em uma expressão teórica, podemos tirar as aspas e acrescentar o predicado "verdade", de modo que teríamos algo do tipo:

> é verdade que a Terra gira em torno do Sol, para todos nós, os modernos.

Essas duas utilizações do predicado "verdadeiro" ou "verdade" não trazem problemas. Mas o último uso encontrado, este sim, é o criador de uma polêmica. Rorty o denominou "uso de advertência".

3. O terceiro uso, o de *advertência*, aparece quando dizemos coisa do tipo: "Está bem justificado que a xícara não é de João, mas talvez isso não seja verdadeiro". Para Rorty, nesse caso, nada há além de simples admoestação. Se é para ficar na questão do uso, de modo a não inflacionar a noção de verdade, fiquemos. O termo foi empregado, no caso, única e exclusivamente para que o enunciador não seja pego de surpresa.

O filósofo alemão Jürgen Habermas entende que Rorty não consegue trabalhar desinflacionadamente com esse uso de advertência. Habermas argumenta que, mesmo no nível do uso, a advertência só é uma advertência se pudermos distinguir "verdadeiro" de "bem justificado". E qual distinção caberia aqui senão a de que "verdadeiro" é mais forte do que "bem justificado"?

O debate entre Jürgen Habermas e Richard Rorty durou vários anos, no final do século XX, e entrou no século XXI. O que esteve em jogo nesse debate?[7]

Os manuais de filosofia ensinam que, quando dizemos que um enunciado *p* é verdadeiro, temos uma situação diferente daquela em que dizemos que um enunciado *p* é bem justificado. Rorty sempre concordou, é claro, mas acrescentou outros elementos. Insistiu que, no limite, não temos como separar, de modo rígido, "*p* é bem justificado" de "*p* é verdadeiro". Dizer que um enunciado qualquer é verdadeiro valeria para um momento *t*, um lugar *x* e um público *w*. Todo e qualquer enunciado, ao ser chamado por nós de "verdadeiro", estaria sendo chamado, isso sim, de "bem justificado", ou seja, "verdadeiro neste momento, para este público que está aqui, segundo as informações que este público possui".

Habermas nunca concordou com isso. Sua réplica foi que, quando dizemos "verdadeiro", queremos dizer algo bem diferente de "bem justificado" – e só entenderíamos o que é um enunciado qualificado como "verdadeiro" na medida em que o distinguíssemos com clareza de um enunciado considerado "justificado". Ao dizer que um enunciado *p* é "bem justificado", já sabemos que *p* pode não vir a ser bem justificado em outro tempo, em outro lugar e para outro grupo. Mas, ao dizer que um enunciado *p* é "verdadeiro", estamos informando que *p* é "bem justificado" para todo e qualquer tempo, lugar e público. Habermas tomou o que os manuais de filosofia afirmam sobre a distinção "verdadeiro" e "bem justificado" não como *um* caso, mas como *todo* o caso.

Habermas teria de responder, porém, como alguém poderia afirmar, sem pestanejar, a existência de enunciados qualificados como "verdadeiros" independentemente de tempo, lugar e público. Não valeria aqui a resposta: há enunciados analíticos, as chamadas verdades lógicas, como "todo homem solteiro é um homem não casado". Não valeria tal resposta, é claro, pois Habermas não estava pensando nesse tipo de enunciado. Ao afirmar a existência de enunciados verdadeiros independentes de lugar, tempo e público, ele não estava dizendo que tais enunciados eram as verdades lógicas (como a do exem-

7. O alemão Jürgen Habermas foi o último grande representante da Escola de Frankfurt. Ao menos até meados dos anos 80 do século XX ele ainda balizava seus trabalhos por uma orientação que se ligava ao neomarxismo dos frankfurtianos. Nos anos 90, adotou uma posição muito próxima de John Dewey, tanto no campo das teorias da verdade quanto no campo da política, indo para o terreno do pragmatismo. Curiosamente, no entanto, manteve-se como um dos poucos grandes filósofos fundacionistas contemporâneos, atitude que nem o pragmatismo, nem os fundadores da Escola de Frankfurt adotaram.

plo acima); ele afirmou o que afirmou referindo-se a enunciados comuns. Habermas não fugiu do argumento pragmático, que conquistou quase todos no século XX, e que ensinou que a linguagem é dinâmica, contingente e se faz no uso. Como, então, ele poderia defender a validade universal de "é verdadeiro" para certos enunciados?

Habermas admitiu enunciados verdadeiros com validade universal porque entendia que, se assim não fosse, então a própria linguagem, que constatamos empiricamente como existente, não poderia existir. O uso da linguagem nos mostraria que, antes de qualquer coisa, o que faz da linguagem uma linguagem – sons que provocam comunicação – é sua característica de ser algo da *ordem do intelecto* – do campo da cognição pura. Nada haveria, na linguagem, anterior à sua função intelectual. E tal função foi vista por Habermas como a da comunicação cognitiva, ou seja, a criação do entendimento entre falantes. Rorty não teria percebido que na própria linguagem haveria um mecanismo que, em um determinado nível, faria o entendimento ocorrer e se efetivar como consenso imediato. Uma vez não admitindo isso para a linguagem, ela não poderia nem mesmo ser chamada de linguagem. Quando dizemos "feche a porta", temos uma ordem, uma frase de mando, mas que só se exerce como tal, podendo subjugar alguém, se, antes disso, esse alguém escutou o enunciado *como* uma frase que diz algo significativo, inteligível, algo referente à porta, ao verbo fechar, e ao fato de saber o que é fechar e abrir portas. O poder do mando só viria após a comunicação intelectual. Assim, a própria linguagem empírica, em seu uso, teria permitido ao filósofo que a observa dizer que nós, humanos, na medida em que falamos e nos comunicamos – e efetivamente, evidentemente, fazemos isso –, mostramos que existe uma "concordância alcançada por meio de argumentos em uma situação ideal de fala", e que tal entendimento é possível, pois a verdade é verdade para um e para outro, em um final de argumentos díspares trocados. Essa característica (filosófica) da linguagem, nas mãos de Habermas, tornou-se a garantia (ideal) de que, na conversação cotidiana podemos, sempre, apostar em um horizonte de entendimento intelectual mútuo.

Rorty respondeu que discordava da teoria de Habermas não por ela ser errada. Seu problema era que ela lhe parecia inútil. Ou seja: valeria saber, a não ser para preencher um livro de filosofia (que poderia ser preenchido de outra maneira), que há algo como a "concordância alcançada por meio de argumentos em uma situação de fala ideal" se, na prática cotidiana, sempre temos uma situação não-ideal de fala? Em uma situação real, cotidiana, a linguagem nada

seria senão um conjunto de sons que, se ganham significado, assim o fazem imiscuídos em uma rede de relações que implicam poder, subjugação, ideologia, pressão, hierarquias, propaganda, retórica, lavagem cerebral etc.

A resposta de Habermas a essa objeção foi que a não-existência de uma situação ideal de fala na vida cotidiana – o que nos ateria ao campo ideal, ao campo filosófico –, já era tudo que precisaríamos ter. Pois, afinal, era justamente nesse campo que ele, Habermas, se manteria. A filosofia deveria dizer àqueles que lhe pedem *garantias filosóficas* que, enfim, podemos e devemos construir uma situação ideal de fala aqui, no nosso mundo empírico, o mundo do cotidiano. Isso nos faria pensar em criar um mundo sem violência, sem o poder castrador do discurso, sem ideologia, enfim, um local onde não houvesse quaisquer diferenças capazes de impedir os falantes de se colocarem horizontalmente uns em relação aos outros.

Rorty, no entanto, viu perigo nesse desejo habermasiano. Se seguíssemos Habermas, terminaríamos por construir uma utopia que *precisava se realizar*. Acabaríamos por criar, no papel, a sociedade ideal, perfeita – em detalhes. E logo estaríamos acreditando que teríamos de vê-la efetivada fora do papel, e que seria bom viver sob sua guarda. Passaríamos a acreditar que tal sociedade utópica, ainda que fosse uma "sociedade democrática", seria a mais condizente com a "natureza humana", a única que poderia trazer felicidade para todos, a que terminaria com a exploração e o engodo – enfim, ela se transformaria em um dogma, e o filósofo que a requisitou voltaria à condição platônica do filósofo-rei, o que teria visto "a realidade como ela é" e, por isso, poderia dizer o que é e o que não é melhor para todos. Ora, para Rorty, utopias detalhadas nunca deixaram de nos fazer vítimas de nós mesmos – o nazismo e o comunismo, no século XX, já teriam bastado para mostrar isso. Foram utopias detalhadas em livros que, ao serem realizadas por "anjos tortos", aqueles anjos que atendem a nossas preces de modo literal, se transformaram em prisões infernais. Desde sempre, ainda quando só estavam nos livros, elas já eram prisões.

Habermas respondeu afirmando que Rorty, apesar de condenar tal prática, já estaria engajado nisso ao defender o modelo ocidental de democracia. Segundo Habermas, tal engajamento estaria em sintonia com o que ele mesmo fizera ao longo de sua vida. Haveria uma aliança tácita com Rorty.

Rorty retrucou reiterando, então, que sua utopia era "vaga e contingente": ela não teria detalhes delineados nem apostaria na democracia como regime garantido por si mesmo, por características que não lhe seriam contingen-

tes, mas sim inerentes, imutáveis, eternas – "naturais". Não haveria como ser democrata e dizer que "a democracia deve ser garantida como democracia a qualquer preço". A democracia seria, por si mesma, por definição, o regime de criação de pessoas diferentes. Tais pessoas, em democracia, seriam cada vez mais diferentes. Seriam pessoas tão diferentes que poderiam, em um determinado momento, odiar a diferença e toda sociedade que a garantisse, como a sociedade democrática, cujo papel não é só fazer valer o que quer a maioria mas, sim, fazer valer o respeito ao que as minorias desejam.

Para Rorty, portanto, o que ele próprio fazia, ao defender a democracia, era diferente do que Habermas teria desenvolvido, uma vez que ele não forneceria nenhuma epistemologia, nenhuma explicação a respeito do que é a linguagem e a verdade – que, por sua vez, teriam a função de fundamentos que nos dariam garantias para saber que, fora da democracia, estaríamos errados, ou contrariando nossa "natureza humana" etc. Assim, para Rorty, Habermas teria como lema "o conhecimento nos dá esperança", enquanto ele, Rorty, preferiria o lema "antes a esperança do que o conhecimento". A esperança nos faria imaginar que poderíamos ver, no futuro, como habitantes da Terra, "versões melhores de nós mesmos".

Podemos dizer que Habermas cumpre o papel de um dos últimos contemporâneos fundacionistas. Sua filosofia visa fundamentar a prática social e política de luta pela democracia – e, por decorrência, toda e qualquer pedagogia que venha a se acoplar a essa finalidade. É assim que ela é utilizada pelos filósofos da educação. A "teoria do agir comunicativo", obra à qual Habermas dedicou quatro décadas de sua vida, é uma construção filosófica monumental, que visa mostrar que poderíamos trabalhar em favor do paraíso na Terra porque, filosoficamente, temos garantias de que ele é possível. Afinal, aqui na Terra já teríamos uma parte do paraíso – a linguagem que utilizamos nos mostraria que, antes de tudo, ela mesma provoca condições para o entendimento. Rorty, por sua vez, trabalha com uma filosofia que se faz teoria *ad hoc*. Poderíamos usar do pragmatismo, mas não nos seria permitido dizer que ele é a teoria que melhor representa a realidade. Nada nos deixaria dizer que o pragmatismo, ao ser utilizado em favor do pluralismo, estaria simplesmente mostrando que somos naturalmente plurais porque somos pragmáticos e que, então, se cada um de nós apelasse para o interesse do outro, mostrando os benefícios da democracia, todos teríamos de ser, por questões de racionalidade, democráticos. Adotar o pragmatismo nos permitiria apenas fornecer discursos de persuasão. Todavia, para que lado tais discursos poderiam se voltar dependeria de cada um de nós, livremente. Poderíamos fornecer ar-

gumentos pragmáticos em vários sentidos – apelando para fatos, emoções e desejos –, os quais viriam a convencer alguns de que a democracia é melhor do que os regimes de força. Mas outros podem muito bem não se convencer disso. É como teoria *ad hoc*[8], portanto, que o pragmatismo é evocado pelos filósofos da educação que procuram nele apoio para suas novas formulações pedagógicas – inclusive e principalmente aquelas que têm como estratégia a persuasão a respeito dos benefícios da democracia.

A filosofia da educação justificacionista é possível?

Em filosofia da educação, terminamos o século XX e iniciamos o século XXI com uma pergunta central: as discussões sobre a desinflação da verdade (da qual o debate Rorty × Habermas é uma pequena parte) e sobre a noção de agente (da qual o debate Sartre × Freud, com mediação de Davidson e Rorty, é uma pequena parte) nos dão condições de construção de uma nova filosofia da educação, que não tropece nas pedras colocadas por Nietzsche para toda filosofia da educação humanista?

A proposta de Rorty é um esboço de resposta. Não temos uma resposta decisiva. E duvidamos que alguém a tenha. Os manuais que apresentam várias correntes de pensamento – cada uma delas fechando métodos e propostas pedagógicas e, enfim, dizendo que esta ou aquela formulação psicopedagógica é a correta – desconhecem completamente o estágio de desenvolvimento da filosofia da educação. Irão propor pedagogias e didáticas como se os problemas contemporâneos estivessem resolvidos e encantarão os professores por um breve tempo – questão de poucos meses.

Ouviremos sempre alguns ideólogos dizerem que "a salvação da escola está em Vygotsky", enquanto outros responderão "a salvação da escola está em Piaget".[9] Esse tipo de debate é improdutivo. As raízes culturais mais am-

8. *Ad hoc*, neste sentido, quer dizer que a filosofia pragmatista pode ser colocada junto da pedagogia com um determinado fim intencionalmente preparado, e não como uma teoria necessariamente ligada à pedagogia.
9. V. Vygotsky (1896-1934) foi psicólogo russo. Jean Piaget (1896-1980) foi biólogo suíço. O segundo deixou uma obra respeitável em psicologia e epistemologia científica. O primeiro deixou bem menos escritos. Muitos educadores do século XX tentam, de modo dogmático e não raramente ingênuo, desconsiderar a filosofia e a filosofia da educação para, então, se agarrar a questões psicopedagógicas que teriam sido indicadas por esses psicólogos. Na maioria das vezes esse modo de tratar a educação nada mais é do que simples moda, em alguns lugares, e ideologia em outros.

plas dos problemas do mundo contemporâneo, nesse caso, são desconsideradas e, então, questões de ensino são reduzidas a questões de adoção de uma doutrina – muitas vezes arcaica – de métodos didáticos e psicopedagogias. Os professores podem acompanhar durante algum tempo esse tipo de conversa ou debate, mas voltarão rapidamente aos impasses contemporâneos, uma vez que os problemas educacionais com os quais convivemos estão ligados à legitimidade das pedagogias – mais do que à primeira vista podemos notar. Na base, estão as dúvidas de professores, pais e estudantes em relação ao abandono ou não do Humanismo. É isso que faz com que a ação dos professores em sala de aula e as políticas educacionais governamentais pareçam inócuas. Assim, a cada reforma de política educacional no Ocidente, as autoridades estranham que, mais depressa do que se espera, as mesmas velhas perguntas reapareçam: "Onde está a autoridade?"; "Que conhecimento é verdadeiro para ensinarmos?"; "Que objetivos e modelos colocar para a educação de meus alunos?"; "O que garante que minha pedagogia e minha didática são as melhores?"; "Quais valores são legítimos de apresentar ao estudante?" e assim por diante. Além disso, em parte por não entender que a falta de legitimidade do Humanismo é um elemento de desprestígio da profissão, alguns reclamarão da política educacional, dizendo que "a profissão de professor não é mais valorizada!" ou "de que adianta estudar se não há empregos para todos?"

Essas perguntas não sairão facilmente de cena. Todas elas indicam uma faceta da transição entre os modelos antigos e modernos de filosofia da educação e os modelos contemporâneos, que ainda não foram construídos para se estabelecer como aconteceu com o Humanismo. Talvez o século XXI permaneça como transição. Então, incertezas no campo pedagógico e didático e insatisfações no campo salarial se combinarão, e a reclamação dos professores continuará, e certo desassossego de pais e alunos irá crescer e diminuir aqui e ali no Ocidente, de acordo com o país em questão.

Mas isso não quer dizer que os filósofos do século XX e, em parte, do início do século XXI tenham desistido. Muitos ainda acreditam que a filosofia tem algo a oferecer aos homens e que a filosofia da educação pode dar algum tipo de resposta aos problemas nietzschianos. E uma resposta não implica, é claro, uma volta a situações que, sabemos, não se restauram mais. Nem implica, necessariamente, uma tentativa de superação, no sentido de eliminação do que foi feito no passado. O que os filósofos da educação têm encontrado para oferecer, concretamente, aos pedagogos e aos professores em geral, após todas essas pesquisas?

Para quem observou as conquistas filosóficas do século XX, algumas lições saltam aos olhos, e elas certamente devem ser aproveitadas pela filosofia da educação para sua tarefa de sugestão teórica à pedagogia. Creio que três delas não trariam discordâncias entre os filósofos da educação bem-informados.

Primeira lição. A linguagem, de um ponto de vista filosófico e não exclusivamente como uma questão de psicologia, deve se tornar um campo central das pesquisas educacionais. Se a filosofia da educação quiser fazer algo de efetivamente novo e revolucionário para oferecer à pedagogia, deverá fazê-lo no âmbito dos estudos em linguagem. Muitos poderão, ainda, dizer que a linguagem é "estrutura" ou "convenção" e assim por diante. Mas os que prestarem atenção em Davidson, e perceberem a idéia da linguagem como aquilo que se produz em uma comunicação com algum êxito, se sairá bem melhor. Pois poderá chamar pedagogos e professores para uma atividade bastante interessante: verificar em que sentido é possível criar procedimentos de incentivo da imaginação das crianças, de modo que elas ampliem sua capacidade comunicativa, isto é, que exerçam ao máximo sua possibilidade de criar linguagens.

Segunda lição. Não é mais possível imaginar que alguém pode criar linguagens em um mundo onde a fala é censurada ou onde as perspectivas de ter um comportamento diferente do "comportamento de massa" são relegadas para segundo plano ou francamente proibidas. Sociedades que incentivam o dogmatismo e não cultivam a pluralidade de perspectivas, opiniões e posturas não serão bons lugares para a observação da primeira lição. A democracia tem se tornado menos um regime de governo e mais um modo de vida social do qual não conseguimos abrir mão e concomitantemente continuar com nossa auto-imagem contemporânea. Todavia, a democracia está longe de ser, como já foi definida um dia, uma situação política e social na qual vale a voz da maioria. Cada vez mais a democracia tem sido entendida como a busca de legitimidade da vontade da maioria sem que isso ultrapasse o respeito à dignidade das minorias. Uma filosofia da educação que visa contribuir com a democracia deve ser, ela própria, uma filosofia da educação democrática – exatamente nesse sentido.

Terceira lição. Se o dinheiro não tem legitimidade para dizer o que é a verdade, também a epistemologia e a própria filosofia não conseguiram mostrar que contam com tal legitimidade. Portanto, é interessante que a filosofia da educação promova sugestões, para a pedagogia, que levem esta a criar, nos alunos, a capacidade de melhor argumentar pela idéia de que não precisamos temer os conflitos, as divergências. Podemos chegar a consensos e,

inclusive, ter convergência de opiniões. Podemos eleger verdades. Mas buscar verdades absolutas, não podemos mais. Se quisermos viver em democracia, teremos de educar as crianças para serem hábeis conversadoras – no sentido de boas redescritoras do mundo, de modo que saibam argumentar pela democracia, pelo que é diferente quando o diferente parece trazer mais felicidade para todos.

Esses passos, ao que parece, não condizem com os modelos pedagógicos didáticos dos séculos XIX e XX. Tudo indica que precisamos de outras seqüências pedagógico-didáticas. O que temos levado adiante, até agora, nos foi dado pelo Humanismo europeu, pelo pragmatismo americano clássico e pela pedagogia libertadora. J. F. Herbart, John Dewey e Paulo Freire são nossos grandes pedagogos, no sentido de que levaram adiante, como teóricos, passos pedagógico-didáticos capazes de operacionalizar melhor as escolas ou as relações de ensino-aprendizagem. Todavia, essas três formulações estão aquém do que precisamos. Elas não respondem aos itens postos acima e chamados de "lições". Essas filosofias foram geradas sem a perspectiva da "virada lingüística". Todas elas, mesmo a de Dewey, estiveram muito envolvidas com as perspectivas da "sociedade do trabalho", ou seja, o modo pelo qual olhávamos a vida no século XIX, e que jogou seus tentáculos no século XX. Mas a perspectiva da sociedade do trabalho não era senão mera adaptação da doutrina humanista. Em vez de considerarmos o Homem, estávamos considerando o Trabalhador ou o Homem de Ciência. A idéia ainda era encontrar um modelo de indivíduo humano para, então, criar a pedagogia e a educação que viessem a promover o "encontro do homem consigo mesmo" – a velha máxima humanista.

Não importa aqui discutir se efetivamente Dewey e Freire estiveram no interior de uma doutrina humanista. Encontraremos livros de Dewey e de Freire em que ambos quiseram romper com a idéia de construção da educação a partir de algum modelo de Homem. Mas a verdade de um livro está *entre* o que esse livro quer, de um lado, e o que oferece o clima em que está o leitor, em determinado momento. É difícil ver, tanto em Dewey quanto em Freire, resquícios de uma idéia epistemológica em que os saberes se hierarquizam de alguma maneira. Não seria o saber popular, em Freire, mais importante do que outros saberes? Não seria o saber científico (o método da ciência), em Dewey, mais importante do que outros saberes? Isso não determinaria uma espécie de "grade curricular" pouco condizente com a liberdade, que, uma vez expulsa pela porta, teria voltado sorrateiramente pela janela?

Em um manual, não devo produzir um ensaio crítico a respeito de filósofos da educação. Mas você pode continuar seus estudos, e as perguntas acima são orientadoras nesse sentido.

Há, ainda, outras questões. Há aquelas que, muitas vezes, são mais atrativas aos pedagogos e professores do que a reflexão da filosofia da educação. São perguntas desse tipo: talvez já estejamos atrasados quanto à necessidade de mudança, não é? Mas como mudar? Mudar para quê? Essas questões, mais próximas dos receituários, não deixam de ser importantes. E a sugestão da filosofia da educação para a pedagogia pode ser a que está no item seguinte.

Pedagogia

Resta elaborar uma sugestão para a pedagogia. Posso fazer isso em um nível mais próximo das necessidades práticas do professor? Não há como não agir assim. A filosofia da educação tem por obrigação dar esse passo. Fora disso, ela se torna estéril. Mas aqui, no caso, não partiremos de um ponto zero. Entre os séculos XIX e XX nossa discussão educacional nos muniu de alguns procedimentos pedagógico-didáticos que guiaram nossa atividade educacional no Ocidente. As filosofias educacionais fundacionista e humanista nos deram os "passos de Herbart", com os quais nossos pais, avós e nós mesmos fomos educados e, de certa maneira, com os quais muitos ainda estão sendo educados. No século XX, tentamos uma transição de mão dupla: no Primeiro Mundo, quisemos sair do sistema herbartiano para o sistema pedagógico-didático de Dewey; no Terceiro Mundo, ainda que de maneira mais alternativa do que as tentativas com o método de Dewey no Primeiro Mundo, tivemos a divulgação do sistema pedagógico-didático de Paulo Freire.

Dewey e Freire estiveram próximos. O que desenvolveram foi sem dúvida uma revolução pedagógica. Contra o ensino intelectualista do Humanismo, vindo do século XIX, eles propuseram um misto de um ensino mais voltado para a ação e mais propenso a prestar atenção à individualidade da criança. Mas, ainda assim, esse sistema esteve dependente do Humanismo. Foi, digamos, uma "pedagogia de transição". Dewey e Freire não deixaram de ver os problemas da metafísica e do fundacionismo. Conheciam Nietzsche. Mas estiveram longe de perceber o que viria no final do século ao qual pertenceram: o século XX. O vagalhão "pós-moderno", o desprestígio da metafísica, a crise do sujeito e da verdade, a virada lingüística – tudo isso não os atingiu

do modo como nos atingiu. Dewey esteve longe disso. Paulo Freire viveu uma parte desse tempo, mas já não tinha mais condições de absorver as mudanças provocadas por essa revolução cultural.

O século XXI requisita da filosofia da educação novas sugestões para a pedagogia. A tarefa, tudo indica, é a de levar em consideração ao menos três elementos importantes trazidos pelas alterações culturais do último quarto do século XX.

1. A linguagem e as narrativas se tornaram mais importantes do que sempre foram – ganharam o centro de nossas preocupações metodológicas no campo pedagógico-didático.

2. Vivemos na era da interpretação e não temos mais como não levar em conta que a tarefa interpretativa é infinita – nosso consenso é pontual e temporário.

3. Nossos saberes não só se tornaram plurais, como já vinham sendo desde o início do século XX, mas também perderam as escalas hierárquicas baseadas na epistemologia, pelas quais nossas escolas se achavam no direito de criar "grades curriculares".

Considerando esses elementos, começamos a dar passos no âmbito de uma nova pedagogia e uma nova didática. Esses passos podem e devem ser aperfeiçoados. Mas essa é uma tarefa coletiva. Não só minha, como autor deste livro, mas também dos leitores.

O quadro comparativo a seguir, em forma de *passos*, segue a idéia de elaboração de uma proposta pedagógico-didática capaz de ir além do proposto pelo alemão J. F. Herbart, do estadunidense J. Dewey e do brasileiro Paulo Freire.

Passo 1. O processo ensino-aprendizagem, para Herbart, começa com a *preparação*. Consiste na atividade que o professor desenvolve na medida em que recorda ao aluno o assunto anteriormente ensinado ou algo que o aluno já sabe: trata-se de lembrar-lhe a matéria já dada. Dewey, por sua vez, não vê necessidade de tal procedimento, pois acredita que o processo ensino-aprendizagem tem início quando, pela *atividade*, os estudantes se defrontam com dificuldades e problemas, tendo então o interesse aguçado mais para determinadas coisas do que para outras. Cabe ao professor, então, partir do interesse demonstrado pelos alunos. Paulo Freire vê o início do processo ensino-aprendizagem em um momento especial, quando o educador vive efetivamente na comunidade dos educandos, observando suas vidas e participando de seus apuros; quando ele adquire as *vivências* históricas e psíquicas da

Herbart	Dewey	Freire	Ghiraldelli
Preparação	Atividade e pesquisa	Vivência	Apresentação de problemas (narrativas)
Apresentação	Eleição de problemas	Temas geradores	Articulação entre os problemas apresentados e os da vida cotidiana (comparação de narrativas)
Associação e assimilação de conceitos por comparação	Coleta de dados	Problematização	Discussão dos problemas por meio da construção de esboços de narrativas, sem hierarquização epistemológica, que articulam a narrativa inicial com as narrativas da vida dos alunos, o *romance* pessoal
Generalização	Hipótese e/ou heurística	Conscientização	Formulação de novas narrativas
Aplicação	Experimentação e/ou julgamento	Ação política	Ação cultural, social e política: utilização da nova narrativa em alguma intervenção, em alguma esfera da vida

comunidade – pesquisando sobre a comunidade, deixando de ser educador para ser educador-educando.

Novo passo 1: narrativa. O processo de aprendizagem se inicia, efetivamente, quando os problemas já estão apresentados ou descritos ou redescritos – por meio de narrativas. Não há problema que venha puro, bruto, para o aluno. O aluno já recebe (ou já vive) o problema como problema. Ou seja, ele assiste ao filme, lê o livro, escuta um colega ou sua mãe comentarem um episódio, apreende uma notícia de um jornal, ouve o rádio ou vê televisão, consulta a internet, participa da conversa de adultos e de seus pares, enfrenta o sermão do padre ou do pastor, houve conselhos médicos etc. Tem a seu redor problemas que são problemas na medida em que assim apareceram nas narrativas que lhe chegam, e que é sua vida cultural. As narrativas que preenchem sua vida cultural são *narrativas que trazem problemas.* Eis aí o único e

primeiro passo do processo de ensino. Sem narrativas não há início de processo ensino-aprendizagem. E as narrativas só são interessantes se apresentarem um problema. Quem daria atenção a uma narrativa se ela não o inserisse em um problema? Algo que torna o leitor curioso é o que já lhe dá alguma preocupação. É difícil imaginar que exista assunto que precise ser problematizado porque veio de uma maneira não-problematizada. Se vamos ao cinema, e ganhamos uma narrativa ao assistir ao filme, temos uma narrativa que já é um problema posto pelo diretor ou pelo roteirista ou pelo criador da história. Talvez nem mesmo tivéssemos ido ao cinema se não houvesse, antes, algo que nos chamasse a atenção e que, em algum nível, já é um problema para nós. A maioria dos outros passos pedagógicos, dos autores citados, pressupõe que há algo que chega aos alunos exteriormente, de alguma narrativa, e que precisa ser, *a posteriori*, problematizado ou ensinado. Não! Os problemas já aparecem mediatizados, e por isso estão inseridos em uma narrativa. Nada chega aos alunos que já não esteja dito em algum tipo de narrativa. E nada lhes chega pelo trabalho, pela prática social ou pela vivência. Tudo lhes chega por narrativas, deles mesmos ou de outros. Tudo que chega já é uma interpretação.

Passo 2. A teoria herbartiana diz que, após a preparação, o professor já pode fazer a *apresentação* do novo assunto aos alunos. Os conceitos morais, históricos e científicos que serão a matéria do processo ensino-aprendizagem são o carro-chefe do processo mental, e guiam os interesses dos alunos. A teoria deweyana, ao contrário, acredita que o carro-chefe da movimentação psicológica são os interesses e que estes são despertados pelo encontro com dificuldades e com a delimitação de problemas. Assim, para Dewey, da atividade segue-se a enumeração e a *eleição de problemas*. Paulo Freire acredita no mesmo que Dewey, mas acha que os problemas não são tão motivantes quanto os *temas geradores* de discussão – as palavras-chave colhidas no seio da comunidade de educandos e que podem despertar a atenção destes na medida em que fazem parte de suas atividades vitais.

Novo passo 2: comparação de narrativas. O papel do professor é escolher, junto com os alunos, as narrativas mais interessantes, mais propícias do momento e para o momento. Tal escolha pode ser contingente ou pode ser feita de maneira planejada, de acordo com o ambiente escolar, o nível e a idade dos alunos, um grau mais ou menos aberto de objetivos de ensino a atingir, previamente pensados pelo professor. Uma narrativa escolhida pode ser um texto aparentemente sem importância – por exemplo, um horóscopo que

um aluno traz e que, insiste, está guiando sua vida; ou um filme que o professor sugere com base em um determinado momento da vida dos alunos; ou a bula de um remédio que a televisão informa que está sendo retirado do mercado por causar algum dano; ou a foto retirada de um *site* que mostra uma montagem estranha, que nos faz pensar duas coisas opostas ao mesmo tempo; ou uma música que vinha sendo apresentada e que nem estava sendo notada até que algo ocorre e, então, parece que tal música começa a incomodar alguém. Após a escolha, a atividade passa a ser conjunta, entre alunos e professor. Eles iniciam o trabalho de ver quanto a narrativa escolhida, nos problemas que apresenta como centrais, em seu âmago ou em sua periferia, se articulam ou não com o *romance* que é a vida de cada um – a história ou a narrativa que está sendo escrita, gravada em algum lugar (no corpo ou na memória) de cada um. Isso vale não só para os alunos, mas também para o professor. Essa articulação é um ponto-chave, e exige do professor sensibilidade, cultura filosófica, social e histórica. Mas, antes de tudo, exige dele "pé no chão". Muitas vezes exige menos teoria e mais abertura para a articulação direta entre o romance que é a vida de cada aluno e a narrativa escolhida – eis aí a chave do sucesso didático nesse passo.

Passo 3. Herbart acredita que, uma vez que o novo assunto foi introduzido, isto é, uma vez que novas idéias e conceitos morais, históricos e científicos estão postos, serão assimilados pelos alunos na medida em que estes puderem ser induzidos a uma associação com as idéias e os conceitos já sabidos. Dewey, por sua vez, nesta fase do processo de ensino-aprendizagem, está preocupado em ajudar os alunos na formulação de hipóteses ou caminhos heurísticos para enfrentar os problemas admitidos na fase anterior. Mas ele ainda não pode fazer isso; faltam-lhe dados, e os dados devem ser coletados pelo professor e pelos alunos: a *coleta de dados* é feita de um modo amplo, usando todos os recursos disponíveis. Paulo Freire, porque já trabalhou os temas geradores, começa a problematizá-los: a *problematização* de Paulo Freire implica o desenvolvimento de uma atividade de diálogo horizontal entre educador-educando e educando-educador, de modo que os temas geradores possam ser entendidos como problemas – mas problema, neste caso, quer dizer *problema político.* A problematização ocorre se o tema gerador é visto nas suas relações com o poder, com a perversidade das instituições e com a demagogia das elites.

Novo passo 3: esboço de nova narrativa. O terceiro passo implica a continuidade da discussão da articulação entre as narrativas dos alunos e a narrativa mostrada inicialmente. Aqui, estamos na fase do esboço de novas narrativas (que só vão se concretizar no quarto passo). Neste estágio, o professor pode introduzir narrativas que talvez não ocorram aos alunos, como as da sociologia, da psicologia, da medicina, da literatura etc. É importante que o aluno perceba que essas narrativas (ciência, ficção, história etc.) dizem respeito às duas narrativas anteriores, a dele e a apresentada. Essas narrativas, de alguma maneira, emitem um parecer, um juízo, uma explicação, uma redação, um efeito estético, moral ou intelectual sobre a articulação feita entre a narrativa pessoal e a apresentada. Mas é preciso que o aluno saiba que cada nova narrativa – da ciência, da ficção e da história – não tem o direito de se julgar mais *verdadeira do que outra*, nem as antecessoras. Elas não podem querer, nem direta nem subliminarmente, se equilibrar em uma hierarquia epistemológica. Afinal, que narrativa poderia se achar no direito de julgar – se dizendo a única verdadeira – a articulação entre uma história trazida para a sala de aula e o *romance* pessoal? Em geral, nesse momento, muitos professores iniciantes nesses procedimentos se apavoram e se desesperam, pois descobrem que a narrativa que têm em mãos – e que se arvora em verdade, naquela que explica todas as outras narrativas – é, também ela, uma narrativa a mais, cuja crença o professor nem sempre adquiriu de modo diferente do que adquiriu outras crenças. Este é um passo importante que, em todos os outros métodos, não existe, e derruba qualquer tipo de dogma.

Passo 4. Nesta fase, a teoria herbartiana acredita que o aluno já aprendeu o novo conteúdo por associação com o velho, e que agora é preciso sair do caso particular exposto e traçar *generalizações*, abstrações, leis a respeito dos conceitos. O aluno precisa, agora, de definições. O professor, é claro, pode insistir para que o aluno faça inferências e chegue a adotar leis, na moral e na ciência. A teoria deweyana, nessa fase, quer alimentar e formular *hipóteses ou caminhos heurísticos* com base nos dados colhidos na fase anterior. Sendo assim, as atividades do professor e do estudante são interpretar o que veio das bibliotecas e de outros meios, inclusive da própria memória, isto é, interpretar os dados capazes de dar uma arquitetura mais empírica às hipóteses ou tirar uma *melhor* razoabilidade para os caminhos heurísticos. Na teoria freireana, este é o momento em que educador-educando e educando-educador, ao traçarem as relações entre suas vidas e o poder pela problematização

dos temas geradores, chegam a perceber o que acontece com eles como atores sociais e políticos. Começa o que Paulo Freire chama de *conscientização*. Educador e educandos passam a ter consciência de suas condições na *pólis*.

Novo passo 4: nova narrativa. Este passo é importantíssimo: trata-se da construção de novas narrativas. A forma em que essas novas narrativas serão apresentadas podem ser as mais diversificadas: textos teóricos, contos, *sites*, filmes, fitas, CDs, programas, fotos, desenhos, peça teatral escrita ou representada, mímica, conto oral ou similar etc. O que importa aqui é que o aluno possa *ir além* da articulação entre seus problemas e os problemas da narrativa mostrada inicialmente e ampliada por meio das informações do passo 3, gerando algo *novo*. É certo que esse elemento novo pode ou não incorporar as narrativas do terceiro passo – ciência, ficção e história. Mas é aconselhável que incorpore. O que é gerado neste passo é um produto da própria capacidade intelectual do aluno – é a narrativa dele. Vai apresentar seus valores e objetivos, seu senso estético e, principalmente, seu *gosto* em optar por um tipo de finalidade e por um tipo de meio para a construção da nova narrativa. Só um professor com *sensibilidade* pode, então, se envolver de peito aberto com esse passo crucial. Quaisquer reservas e prejulgamentos, nesta fase, e todo o processo pedagógico-didático cairá por terra.

Passo 5. Nessa última fase, na teoria herbartiana, o aluno deve ser posto na condição de *aplicar* as leis, abstrações e generalizações a casos diferentes, ainda inéditos na situação particular, sua, de ensino-aprendizagem. Para isso o aluno faz exercícios, resolve problemas e responde a questões expondo definições. Na última fase, na teoria deweyana, opta-se por uma ou duas hipóteses em detrimento de outras, na medida em que há confirmação destas por *processos experimentais*. Tem-se então uma tese. Ou então opta-se por uma heurística e, assim, por uma conclusão, na medida em que a plausibilidade das outras formulações heurísticas caiu por terra diante das exigências de coerência lógica etc. O aluno, então, está apto a usar esse processo (os cinco passos) diante de qualquer outra situação. O passo final na teoria freireana é a tentativa de solução do problema apontado desde o tema gerador através da ação política, que pode inclusive ter desdobramentos práticos de *ação político-partidária*.

Novo passo 5: intervenção. Se o aluno conseguiu dar o passo 4, naturalmente já está em meio ao passo 5, pois este nada mais é do que a divulgação, entre seus pares e, talvez, além deles, de sua nova narrativa como elemento que

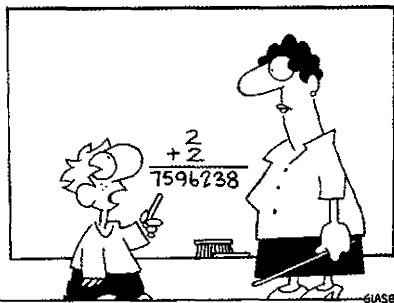
pode provocar modificações em outros. Modificações de suas conversas e modos de pensamento no campo da cultura, da política e da vida social. A escola e o professor devem, aqui, incentivar a divulgação do material produzido. Pode haver aí um *novo romance*, o romance que traz como personagem da vida nacional o próprio estudante (este livro foi escrito assim: iniciou-se com a vida em família, passou pela minha vida e se fez um novo texto, que não é nem o que minha família me contou nem o que eu havia lido e ouvido na academia a respeito de educação, nem exclusivamente minha experiência pessoal como professor).

O que é importante perceber – e aí estão a habilidade e a cultura necessárias para ser professor – é que tais passos da *nova* proposta pedagógico-didática se acomodam a qualquer *assunto*. O termo "narrativa", aqui empregado, serve para qualquer assunto. Desde o início isso deve ter ficado claro. O que devemos entender, também, é que não há espaço, nesses novos passos, para a idéia de "conscientização" (Paulo Freire). Tal idéia pressupõe ou que se passe por uma purificação ou que se passe por uma tomada de consciência. Isso implicaria assumir que a narrativa do ponto de chegada, o conhecimento a que se chega para intervir ou na prática social ou na lida política, seja, de fato, o conhecimento da Realidade Como Ela É. Esse tipo de atitude, relacionado ou com o realismo filosófico ou com a metafísica está abolido nesses novos passos. Nosso ponto de chegada é uma narrativa que *faz sentido*, que é útil para objetivos que abram portas para a ampliação da democracia. Mas isso não quer dizer que há, por parte do professor que endossa tal procedimento, motivo algum para se jactar e dizer que, ao endossar uma proposta que, acredita ele, encaminha para a democracia, tem como certo que assim é, pois age de acordo com a *realidade como ela é*. Nesse sentido, os novos passos não estão comprometidos com o vanguardismo que, de certo modo, se apresentam mais ou menos explícitos nos procedimentos anteriores.

RESUMO

O pragmatismo é a filosofia que mais se preocupou com a pedagogia e com a educação nos tempos contemporâneos. Nenhuma outra filosofia contemporânea gerou um grande pensador que tivesse ocupado funções de pedagogo, como o caso de John Dewey. O neopragmatismo criou condições para uma alternativa de caminhos, então aparentemente emperrados pelo Humanismo e pela crise da filosofia

moderna em geral. A filosofia de Richard Rorty foi um caminho, aberto no último quarto do século XX, para a recriação da força do pragmatismo no campo pedagógico. A proposta pragmatista orienta, também, uma formulação pedagógico-didática centrada nas possibilidades das narrativas.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

"Num mundo cada vez mais complexo, velhas questões às vezes exigem novas respostas."

1. Na figura ao lado, do cartunista Glasbergen, o garoto usa um jargão conhecido: "Num mundo cada vez mais complexo, velhas questões às vezes exigem novas respostas". Imaginação e criatividade aparecem aí para desculpar um erro. Escreva um texto em que a imaginação para o aprendizado da linguagem seja incentivado e, ao mesmo tempo, não signifique o endosso de desprezos pelo padrão culto da língua ou pelo que é "certo" e "errado". Discuta a noção de "certo" e "errado" na avaliação escolar.

2. O cartum ao lado, de Mark Parisi, é uma crítica jocosa ao ensino cientificista. Repare no discurso do sapo-professor: "Certo... Dawn-Marie, você disseca Juan... Gino, você disseca Bernice... Murray, você disseca Guido..." Você acredita que esse tipo de visão pode ser colocado contra a filosofia da educação e a pedagogia de John Dewey? Escreva um texto sobre o assunto.

3. Leia e discuta com seu professor o livro de Anísio Teixeira: *Pequena introdução à filosofia da educação*. (Rio de Janeiro: DPA, 2000). Elabore uma resenha crítica do livro.

4. Leia e discuta com o professor o texto de Rorty "Educação entre a socialização e a individualização" (está no livro *O que você precisa saber sobre filosofia da educação*, de Paulo Ghiraldelli. Rio de Janeiro: DPA, 2001). Escreva, com base nesse texto, uma monografia com o tema "essencialismo e educação". Também com base nesse texto,

levante as diferenças entre a educação proposta por Sócrates e aquela proposta por Platão, às quais Rorty se refere no final do texto.

5. Leia e discuta os artigos sobre pós-modernismo e pragmatismo da revista *Memória da pedagogia*, vol. 6 (São Paulo: Duetto).

SUGESTÕES DE LEITURA

BUNNIN, N; TSUI-JAMES, E. P. *Compêndio de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2005.
COSTA, C. F. *Filosofia analítica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
CUNHA, M. V. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.
DEWEY, J. *Dewey*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores)
GHIRALDELLI JR., P. *Richard Rorty* – a filosofia do Novo Mundo em busca de novos mundos. Petrópolis: Vozes, 1999.
———. *O que você precisa saber sobre filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.
———. *Caminhos da filosofia*. Rio de Janeiro: DPA, 2005.
MURPHY, J. *O pragmatismo – de Peirce a Davidson*. Lisboa: ASA, 1993.
PETERS, M.; GHIRALDELLI JR., P. *Richard Rorty: philosophy, education, and politics*. New York: Rowman and Littlefields, 2001.
QUINE e outros. *Quine e Ryle*. São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Os Pensadores).
TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.
SHOOK, J. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

SUGESTÕES DE LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

APPIAH, Kwame Anthony. *Introdução à filosofia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2006.
BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
BORRADORI, G. *Os filósofos americanos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.
DANTO, A. C. *Connections to the world*. Berkeley: California University Press, 1989.
GHIRALDELLI JR., P. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DPA, 2000.
HOOK, S. *John Dewey – an intellectual portrait*. New York: Prometheus, 1995.
MARGOLIS; SHOOK. *Companion to pragmatism*. New York: Blackwell, 2005.
NODDINGS, N. *Philosophy of education*. Stanford: Stanford University & Westview Press, 1995.
PASSMORE, J. *A hundred years of philosophy*. Londres: Penguim, 1994.
RORTY, R. *Contra chefes, contra oligarquias*. Rio de Janeiro: DPA, 2001.
———. *Para realizar a América*. Rio de Janeiro: DPA, 1999.

Apoio ao aluno e ao professor: Paulo Ghiraldelli Jr. *Sites*: www.ghiraldelli.pro.br e www.filosofia.pro.br. E-mail: pgjr23@yahoo.com.br.

Bibliografia comentada

APPIAH, K. A. *Introdução à filosofia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2006.
Livro que trabalha a filosofia por meio de temas essenciais, com uma visão contemporânea.

BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
O dicionário de Simon Blackburn é conciso, mas bastante objetivo e completo e apresenta uma visão contemporânea da filosofia.

BORRADORI, G. *Os filósofos americanos*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.
O livro contém entrevista com Rorty, Quine, Davidson, Kuhn e outros. A introdução, escrita pela filósofa Borradori, italiana que ensina nos Estados Unidos, é bastante esclarecedora sobre a relação entre filosofia européia e filosofia americana.

BUNNIN, N; TSUI-JAMES, E. P. *Compêndio de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2005.
Um dos mais atuais e compreensivos compêndios de filosofia publicados nos últimos dez anos. Contém todas as áreas da filosofia – metafísica, epistemologia, ética, estética etc. –, além de alguns capítulos sobre autores e épocas. A abordagem é a da filosofia contemporânea, sendo que cada tópico foi confiado a um especialista no assunto.

BURNET, J. *O despertar da filosofia grega.* **São Paulo: Siciliano, 1994.**
Livro clássico, obrigatório para o estudo da filosofia grega. Base para uma série de estudos que se fizeram após a década de 1930 do século XX.

CASSIRER, E. *A filosofia do iluminismo.* **Campinas: Unicamp, 1991.**
Ernest Cassirer tem uma visão bastante interessante do Iluminismo, mostrando as nuanças de tal movimento a partir de um contraponto entre o século XVII e o XVIII.

CHÂTELET, F. *História da filosofia.* **Lisboa: Dom Quixote, 1995, vol. 1.**
A obra de Châtelet é clássica quanto à história da filosofia. Mais recentemente, foi reeditada com novos tópicos e novos colaboradores. É um guia importante, mas que não dispensa, é claro, a leitura dos textos clássicos originais e de outras "histórias da filosofia".

COSTA, C. F. *Filosofia analítica.* **Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.**
Talvez o único livro introdutório à filosofia analítica no Brasil. Conciso, mas claro e importante. O único problema é que enfatiza uma filosofia analítica quase exclusivamente européia.

CUNHA, M. V. *John Dewey: a utopia democrática.* **Rio de Janeiro: DPA, 2001.**
Marcus Vinícius Cunha fez este livro sobre Dewey com bastante carinho para com o leitor da área de educação. O livro ficou saboroso e bem informativo.

DANTO, A. C. *Connections to the world.* **Berkeley: California University Press, 1989.**
Manual de introdução aos conceitos filosóficos a partir de visão contemporânea e analítica.

DEBESSE, M.; MIALARET, G. *História da pedagogia*; **tratado de ciências pedagógicas. vol. II. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.**
Um dos principais compêndios publicados no Brasil sobre história da pedagogia. Cada tópico contém um período e uma região, com autores diferenciados para o tema. A ênfase na história francesa é acentuada.

DELACAMPAGNE, C. *História da filosofia no século XX.* **Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.**
O livro fornece um roteiro sobre o que se fez no século XX, no mundo, em filosofia.

DELACAMPAGNE, C. *As idéias filosóficas contemporâneas na França.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
O livro fornece um roteiro sobre o que se fez no século XX, na França, em filosofia.

DESCARTES, R. Meditações metafísicas. *Descartes.* São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores)
Obra clássica de leitura obrigatória, na qual Descartes abre a filosofia moderna, instituindo o "paradigma do sujeito" no campo cultural e filosófico.

DEWEY, J. *Dewey.* São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores)
Alguns textos da psicologia de Dewey estão na coleção Os Pensadores. Há várias edições desta coleção, e aconselho aquele volume que contiver o ensaio introdutório ao pensamento de Dewey feito por Anísio Teixeira.

———. *Democracia e educação.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
Livro clássico de John Dewey contendo os principais pontos de sua filosofia da educação. Essencial para o conhecimento do movimento progressivista em educação, liderado pelo filósofo norte-americano. Leitura obrigatória para os que trabalham com filosofia da educação.

DURKHEIM, É. *A evolução pedagógica.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
Obra de Durkheim feita para ensinar história da educação aos professores franceses. Essencial para o entendimento da perspectiva do autor, mas também bastante informativa para compreender os desdobramentos das idéias pedagógicas na França.

———. *Educação e sociologia.* São Paulo: Melhoramentos, 1955.
Livro clássico, contendo não só os principais pontos da sociologia da educação de Durkheim como também seu confronto com filósofos e pedagogos. Leitura obrigatória para os que trabalham com filosofia da educação.

EBY, F. *História da educação moderna.* Porto Alegre: Globo, 1978.
Um dos mais completos livros de história da educação e da pedagogia moderna. Contém somente autores que lidaram com a educação nos tempos modernos, dando prioridade aos filósofos. Leitura obrigatória.

FORTES, L .R. S. *O iluminismo e os reis filósofos.* **São Paulo: Brasiliense, 1985.**
Salinas Fortes escreveu este pequeno livro com sua característica perspectiva rousseauísta e marxista. Um livro pequeno, mas que se tornou um clássico brasileiro sobre o Iluminismo.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* **Rio de Janeiro: Graal, 1989.**
Artigos muito esclarecedores sobre o pensamento de Foucault.

———. *História da sexualidade.* **Rio de Janeiro: Graal, 1985. 3 vols.**
Os três volumes apresentam a visão de Foucault sobre a subjetividade na perspectiva de não tomar a "hipótese repressiva" como essencial. Trata-se de um clássico da filosofia, de leitura obrigatória.

FREUD, S. *Freud.* **São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)**
Alguns dos principais textos de Freud sobre filosofia e que devem ser lidos por filósofos da educação foram reunidos neste volume. A obra contém, também, uma das últimas conferências de Freud, em que ele resume de modo bastante didático e aberto sua teoria. Leitura obrigatória.

GADAMER, H. G. *Verdade e método.* **Petrópolis: Vozes, 1997. 2 vols.**
Alguns tópicos da obra de Gadamer são diretamente voltados para a filosofia da educação. A leitura desses trechos é bem esclarecedora.

GHIRALDELLI JR., P. *Infância, escola e modernidade.* **São Paulo: Cortez, 2006.**
Livro com vários autores discutindo a noção de infância, fundamental para a filosofia da educação e para a pedagogia modernas.

———. *História da educação brasileira.* **São Paulo: Cortez, 2006.**
Livro com capítulos especiais e bastante completo sobre a literatura da filosofia da educação no Brasil e no mundo, sobre a política educacional e sobre as escolas de filosofia da educação.

———. *Caminhos da filosofia.* **Rio de Janeiro: DPA, 2005.**
Livro específico para aprofundamento do mapa de conceitos da filosofia, segundo uma visão contemporânea.

GHIRALDELLI JR., P. *Introdução à filosofia.* São Paulo: Manole, 2003.
Detalhes de doutrinas filosóficas que complementam a abordagem introdutória em filosofia, em especial os tópicos não abordados na maioria dos manuais, que são os da filosofia analítica. Abordagem por meio de paradigmas.

———. *O que é filosofia da educação.* Rio de Janeiro: DPA, 2000.
Livro específico sobre paradigmas em filosofia da educação.

———. *Richard Rorty.* Petrópolis: Vozes, 1999.
Essencial para a compreensão do neopragmatismo e sua relação com a filosofia da educação.

———. *O que é pedagogia.* São Paulo: Cortez, 1996.
O pequeno livro é um auxiliar importante na compreensão da noção de subjetividade em educação.

———. *O corpo de Ulisses – modernidade e materialismo em Adorno e Horkheimer.* São Paulo: Escuta, 1995.
Livro sobre o pensamento da Escola de Frankfurt com foco no tema da subjetividade.

———. *Educação e razão histórica.* São Paulo: Cortez, 1994.
Livro que aborda o pensamento de Durkheim, Nietzsche, Dilthey e Marx no campo da filosofia da educação.

HEIDEGGER, M. *Heidegger.* São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)
Vários dos principais textos de Heidegger estão neste volume. É essencial, no caso, a leitura da introdução.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação.* Rio de Janeiro: DPA, 2000.
Nadja Hermann faz uma boa exposição de Gadamer, voltada para a educação.

HOOK, S. *John Dewey – an intellectual portrait.* New York: Prometheus, 1995.
Livro clássico sobre John Dewey. Republicado com um importante prefácio de Richard Rorty que esclarece muitos pontos do pensamento de Dewey.

JAEGER, W. *Paidéia – a formação do homem grego.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.
Não é propriamente uma obra de filosofia, mas de história da cultura, considerando a doutrina do Humanismo como já presente na Grécia. Obra clássica não só para filósofos, mas historiadores e sociólogos.

LEBRUN, G. *Passeios ao léu.* São Paulo: Brasiliense, 1983.
Todos os artigos de Gerard Lebrun, filósofo francês que trabalhou em São Paulo, são importantes para a compreensão da filosofia contemporânea.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna.* Lisboa: Gradiva, 1989.
Livro que se tornou um clássico da literatura filosófica do pós-guerra. Não é de leitura fácil, mas é necessário em filosofia da educação, uma vez que o autor se preocupa exatamente com a reforma do conhecimento na universidade em "tempos pós-modernos".

MARGOLIS; SHOOK. *Companion to pragmatism.* New York: Blackwell, 2005.
Um compêndio completo sobre o pragmatismo, escrito por filósofos especialistas de todo o mundo. Leitura obrigatória.

MARÍAS, J. *História da filosofia.* São Paulo: Martins Fontes, 2004.
Livro dinâmico, conciso e bem-escrito do filósofo espanhol Julian Marías, discípulo do filósofo Ortega y Gassett. Não aborda a filosofia contemporânea do pós-Segunda Guerra Mundial, mas é bastante sério quanto aos períodos anteriores.

MELLING, D. *Understanding Plato.* Oxford: Oxford University Press, 1987.
Livro introdutório ao pensamento de Platão. Um dos poucos que não foge dos problemas essenciais da doutrina platônica, inclusive detalhando o tema do "terceiro homem", que foi o ponto criticado por Aristóteles em Platão.

MONK, R.; RAPHAEL, F. (Orgs.). *Os grandes filósofos.* São Paulo: Unesp-Cambridge, 1999. (Coleção Cambridge)
Esta coleção de livros de bolso é de grande ajuda ao leitor iniciante, ainda que nem todas as obras possuam o mesmo nível. Este livro, especificamente, é recomendado.

MURPHY, J. *O pragmatismo – de Peirce a Davidson.* Lisboa: ASA, 1993.
Leitura obrigatória para a compreensão da história do pragmatismo. Contém uma clara introdução de Richard Rorty sobre a noção de representação e de como ela é descartada na filosofia pragmatista.

NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral.* São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
Clássico de Nietzsche, em que ele expõe suas armas contra a metafísica, lutando contra as noções clássicas de subjetividade e verdade.

NODDINGS, N. *Philosophy of education.* Stanford: Stanford University & Westview Press, 1995.
Importante contribuição americana para a filosofia da educação nos tempos atuais. Aborda temas como feminismo e multiculturalismo de um modo desconsiderado no Brasil.

PASSMORE, J. *A hundred years of philosophy.* Londres: Penguim, 1994.
Um bom livro de história da filosofia enfocando o século XX. Há também versão em espanhol.

PETERS, M.; GHIRALDELLI JR., P. *Richard Rorty: philosophy, education, and politics.* New York: Rowman and Littlefields, 2001.
Livro com diversos autores falando sobre Rorty. Há artigo meu com destaque para a aplicação da filosofia de Donald Davidson no campo pedagógico.

PLATÃO. *A República.* Lisboa: Edições 70, 1995.
O grande clássico de Platão é de leitura obrigatória para todos aqueles que estudam filosofia.

QUINE e outros. *Quine e Ryle.* São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Os Pensadores)
Os principais textos dos filósofos analíticos que vieram a dar o tom para a filosofia do pós-guerra.

RORTY, R.; GHIRALDELLI JR., P. *Ensaios pragmatistas sobre subjetividade e verdade.* Rio de Janeiro: DPA, 2006.
Livro necessário para os que desejam compreender o "paradigma da filosofia do sujeito", ou seja, a filosofia moderna.

RORTY, R. *Pragmatismo e política.* São Paulo: Martins, 2005.
Livro de leitura obrigatória para filósofos interessados em pragmatismo e para filósofos da educação em geral, por causa da importância do pragmatismo para a filosofia da educação.

———. *Contra chefes, contra oligarquias.* Rio de Janeiro: DPA, 2001.
Importante texto sobre as perspectivas de Rorty a respeito do futuro da filosofia e da educação nos Estados Unidos e no mundo.

———. *Para realizar a América.* Rio de Janeiro: DPA, 1999.
Importante texto sobre as ligações entre filosofia e pensamento de esquerda nos Estados Unidos.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação.* São Paulo: Difel, 1979.
Clássico de leitura obrigatória para todos que estudam filosofia e filosofia da educação. Rousseau apresenta um "romance pedagógico", sendo Emílio o aluno que irá aprender segundo seu "método natural".

SARTRE, J.-P. *Sartre.* São Paulo: Abril Cultural, 1987. (Os Pensadores)
Contém o clássico texto "O existencialismo é um humanismo", no qual Sartre sintetiza sua doutrina.

SHOOK, J. *Os pioneiros do pragmatismo americano.* Rio de Janeiro: DPA, 2001.
John Shook, filósofo americano, aborda de maneira muito clara os pensamentos de Peirce, James e Dewey. Leitura obrigatória.

SKINNER, Q. (Org.). *As ciências humanas e os seus grandes pensadores.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.
Skinner é autor de ciência política e neste livro reúne vários pensadores para uma abordagem correta de Derrida, Habermas, Gadamer, Althusser, Foucault e outros filósofos da atualidade. O livro não aborda os últimos trabalhos desses filósofos, mas garante uma visão ampla para a obtenção de uma compreensão geral sobre seu pensamento.

STRAWSON, P. *Análise e metafísica: uma introdução à filosofia.* São Paulo: Discurso, 2005.
O livro tem a pretensão de ser uma introdução à filosofia analítica. Mas já pressupõe um certo trânsito com filosofia. Vale a pena tê-lo na biblioteca para várias consultas e leituras recorrentes.

TEIXEIRA, A. *Pequena introdução à filosofia da educação.* Rio de Janeiro: DPA, 2000.
Anísio Teixeira escreveu este livro na década de 30 do século XX, mas ele continua sendo, no Brasil, uma das principais obras de síntese e aplicação da filosofia da educação de Dewey.

VLASTOS, G. *Socratic studies.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
Gregory Vlastos foi um dos principais helenistas dos Estados Unidos. Revolucionou a compreensão da filosofia de Sócrates, formulando pela primeira vez uma delimitação mais clara entre Sócrates e Platão. Leitura obrigatória para entender a filosofia antiga sem os agora considerados erros de vários autores que deram o tom para a compreensão do "problema socrático-platônico".

WILLIAMS, B. *Platão – A invenção da filosofia.* São Paulo: Editora da Unesp, 1997.
É um pequeno livro que se tornou um clássico. Bernard Williams escreve sobre Platão de modo claro, dando sua interpretação, refazendo a importância do grande filósofo para a filosofia contemporânea. Leitura obrigatória e muito saborosa.

Apêndice

Observações sobre como estudar e escrever filosofia

O estudo da filosofia, para iniciantes, não necessariamente precisa seguir uma ordem cronológica, histórica. Mas a filosofia, como qualquer outro campo do saber, possui um vocabulário técnico. E esse vocabulário, no mundo moderno e contemporâneo, se tornou altamente especializado. Então, é claro que não é errado iniciar a filosofia por textos de filosofia antiga, em especial os diálogos de Platão – por exemplo, a *Apologia de Sócrates.* Mas aqui, também, não será necessário certo cuidado? Claro que sim, pois nosso mundo ocidental cristão nos faz cair em erros. Sócrates, que vive em um mundo no qual a mensagem cristã, que nos domina, não existia, certamente estará falando coisas que não podemos tomar de maneira bruta, sem a compreensão mínima de seu ambiente cultural.

Assim, para qualquer entrada na filosofia, se faz necessário o contato direto com um filósofo já experiente, e não só com textos, sejam eles dos próprios filósofos, sejam os de história da filosofia ou os manuais. Por isso, para que o leitor tenha essa possibilidade, cada capítulo deste livro veio com meu *site* pessoal, o *site* do Portal Brasileiro da Filosofia e meu e-mail. O leitor iniciante não estará sozinho. O leitor mais maduro não se sentirá sem interlocutor.

O estudo da filosofia, tanto para iniciantes quanto para os mais experientes, exige uma atividade "em espiral", que vai dos textos aos comentadores e aos

textos históricos e então segue para novos textos, novos comentadores e mais história ainda, em um crescendo que nunca termina. Todavia, há, sim, um término. Há um momento – e que não deve demorar – em que essa atividade deve gerar ensaios, artigos, resenhas e até mesmo livros. Sendo assim, o estudo da filosofia se faz em conjunto com a produção de textos de filosofia. Quem não escreve e não se põe para a crítica, não faz filosofia. Quem escreve difícil, complicado, também não se põe para a crítica. No fundo, recusa a filosofia, pois a filosofia, desde seu início, funciona como diálogo, como conversação.

Mas como estudar ou ler um texto de filosofia para produzir outro texto de filosofia?

Primeiro: faça o inverso do que a maioria dos professores de filosofia aconselha, em especial em nosso país. Ou seja, não leia apenas para compreender "a ordem das razões" ou "a essência" ou, de maneira ainda mais pobre, as "idéias principais" do texto. Leia o texto filosófico sempre procurando expandi-lo. Pense em uma boa aula. Leia o texto filosófico para produzir a boa aula de filosofia sobre aquele assunto. E o que é a boa aula? É aquela que o professor, em vez de "enxugar o texto", amplia consideravelmente o escrito filosófico, fazendo-o crescer não só em informações e erudição, mas principalmente em envergadura filosófica. Um pequeno ensaio ou um artigo sintético ou um aforismo de um bom filósofo pode ser o ponto de partida para um exercício que exige "imaginação filosófica". Esta não se desenvolve sem a circulação entre o texto, o comentador e a história. Ou melhor, não a circulação, mas o movimento em espiral, como já dito. Mas lembre-se: o bom filósofo, o *grande filósofo*, "dá o serviço" de seu escrito, de modo que o comentador e o bom manual são apenas "guias de leitura".

Segundo: escreva o mais correto que puder, e não se envergonhe de procurar escritores para corrigir sua escrita. Não se trata de procurar "professores de português". Peça a pessoas que se expressam com clareza, em especial bons jornalistas e filósofos que escrevem nos meios populares de divulgação, que "botem a caneta vermelha" em seu texto. Duas ou três vezes nesse exercício e você, se prestar atenção às correções e sugestões, dará um salto qualitativo. Cada texto deve ter uma ordenação das idéias, deve poder "contar uma história" ou "contar um *causo*", como diz o caipira. Mesmo um ensaio filosófico ou científico, não-histórico, é um "causo". Veja como os grandes e bons filósofos sabem escrever assim. Platão, no diálogo *Eutífro*, não é claro e belo? Davidson, em "O conceito socrático de verdade", mesmo lidando com um tema difícil, também não faz o mesmo? Quer um exemplo em filosofia da edu-

cação? Veja o texto de Rorty, "Educação: socialização e individualização". Em história da filosofia, veja o texto "O paradoxo de Sócrates", do brilhante helenista Gregory Vlastos, que ensinou nos Estados Unidos. Em todos eles há, de certo modo, um "causo". Saber dissertar – elaborar uma narrativa – é uma arte, mas não depende de "dom", depende de treino. Um bom treino é a produção do texto jornalístico, que exige o domínio do padrão culto da língua e a economia de palavras. Leia em voz alta o que escreveu, e ame a forma tanto quanto o conteúdo.

Terceiro: estude línguas. De preferência, é claro, o inglês. O inglês é uma língua bela e rica. Dá acesso aos Estados Unidos, país onde a riqueza da produção literária e filosófica é muito grande. E dá acesso ao mundo, pois é a "língua comercial". Não se deixe levar por ideologias baratas que fomentam o preconceito contra os Estados Unidos. Essas ideologias não vão lhe dar lucro no estudo filosófico. Estude inglês. Mas não procure uma "escola de inglês" logo no início. O melhor estudo do inglês é aquele no qual você pega um pequeno texto de filosofia, simples – que quer ler, pois está interessado em saber o que está ali –, e começa a tradução. Abra mil vezes o dicionário. Traduza. Não importa a demora em cada parágrafo. Depois de algum tempo, você talvez possa estudar mais formalmente e de modo organizado, com um professor particular ou até mesmo de modo solitário. Outras línguas? Ah, certamente aquela que é a dos livros que você quer ler. Caso queira estudar um filósofo que fala francês, não terá como não estudar francês. Mas cuidado: antes de tudo, o inglês. Sem ele, você não transitará no mundo cultural contemporâneo. E não adianta "saber inglês" e ter um texto em português ruim. Muitos tradutores que sabem demais produzem textos horríveis, pois não sabem o português. Não seja mais um deles. E uma das atividades do filósofo é a tradução comentada, com boas notas de rodapé. É um campo de atuação do filósofo – necessário. Profissionalmente, pode colocar o filósofo na área editorial.

Quarto: não faça o exercício de "fichamento de livro", mas escreva nas margens de seus livros as idéias que teve e o que quer pesquisar. Faça desenhos e quadros sobre o assunto, com esquemas, e deixe-os no interior dos livros. Quando for escrever, aí escreva para valer, não com "fichamento", mas já como história, narrativa – ensaio mesmo. Não aceite, caso for estudante de alguma faculdade ou universidade, que o professor lhe imponha trabalhos burocráticos. Diga: quero escrever, mas não quero escrever algo que não vai me fazer crescer e que é "apenas para nota". No mestrado e no doutorado, a mes-

ma coisa: vá para um campo de pesquisa que o ajude a crescer. De que adianta escolher como tema de estudo um autor menor, um assunto pobre? Sua época de formação como filósofo exige de você boas leituras; então, se arrisque na leitura dos grandes filósofos. Mas não se esqueça: os grandes e bons filósofos não são somente os filósofos mortos. Estude e leia filosofia contemporânea. Tente de toda maneira estar "na jogada".

Quinto: sobre filosofia da educação, em especial, lembre-se de que é uma área com pouca produção, e que falta "mão-de-obra especializada" nesse campo. É uma área bela. Mas, em geral, não é tratada com carinho. A entrada nela não pode ser feita sem a articulação entre filosofia e pedagogia. Neste livro, expus alguns caminhos de articulação ou, melhor dizendo, de rearticulação. É um exemplo. Procure criar o seu estilo. Mas entenda: os grandes filósofos que também produziram coisas boas em filosofia da educação foram os que entenderam a pedagogia como interna a "sua obra" filosófica.

Índice remissivo